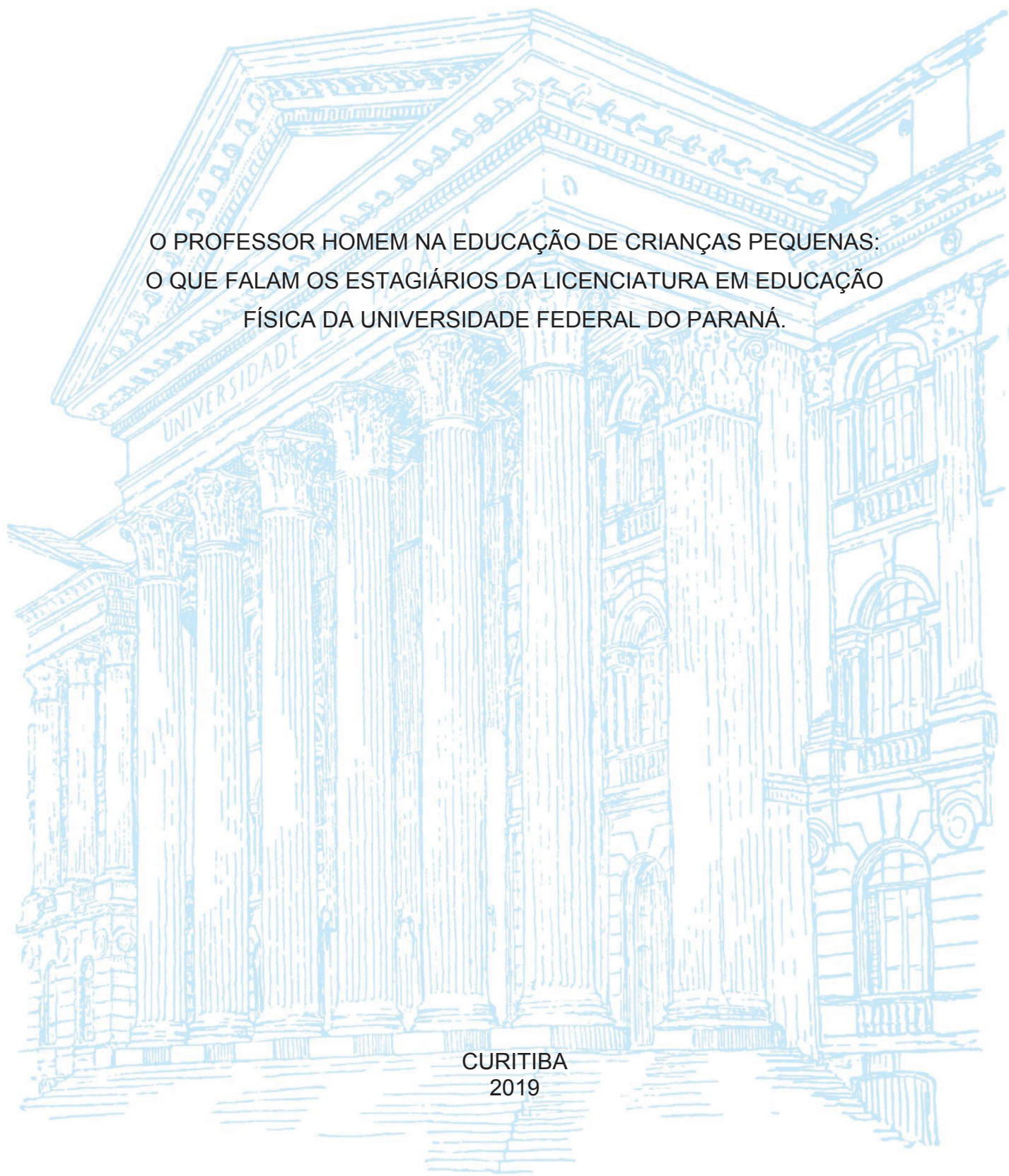


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WALLACE KASSIO DE LIMA RAMOS

O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS:
O QUE FALAM OS ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.

CURITIBA
2019



WALLACE KASSIO DE LIMA RAMOS

O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS:
O QUE FALAM OS ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Marynelma Camargo Garanhani

CURITIBA
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ramos, Wallace Kassio de Lima.
O professor homem na educação de crianças pequenas : o
que falam estagiários da Licenciatura em Educação Física da
Universidade Federal do Paraná / Wallace Kassio de Lima Ramos
– Curitiba, 2019.
105 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Marynelma Camargo Garanhani

1. Educação de crianças. 2. Professores de educação física –
Formação. 3. Educação física – Estudo e ensino. 4. Universidade
Federal do Paraná. 5. Licenciatura. Título. II. Universidade
Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **WALLACE KASSIO DE LIMA RAMOS**, intitulada: **O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE FALAM ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**, sob orientação da Profa. Dra. MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 02 de Agosto de 2019.


MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Presidente da Banca Examinadora



MARIA REGINA FERREIRA DA COSTA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)


ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE
SANTA CATARINA)

Dedico esse trabalho à minha mãe Rosa, que a cada dia tem me mostrado o verdadeiro significado de fé, perseverança e valor à vida.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas as quais gostaria de agradecer e toda vez que tenho de fazê-lo, o medo de esquecer-me de alguém surge. Então não elencarei aqui os nomes desses amigos para não falhar com nenhum deles.

A Deus, primeiramente pelo dom da vida, pois com saúde é possível dar um jeito para correr atrás do que almejamos.

À minha família pelo apoio, pois mesmo com os mais de três mil Km nos separando, senti a torcida de todos, em especial de minha amada mãe, amado pai e amada mana.

À minha orientadora Professora Dr^a. Marynelma Garanhani, por me acompanhar nessa etapa de minha vida. A ela também sou grato pela paciência, compreensão, dedicação e confiança depositada em mim.

Aos professores Altino Martins Filho, Maria Regina Costa e Sergio Roberto Chaves Júnior, pelas contribuições e sugestões para este trabalho.

Aos sujeitos participantes deste estudo, pois a fala de cada um abrilhantou de forma especial esta pesquisa.

Aos amigos, pela compreensão aos momentos difíceis e ausências e principalmente pela torcida. Todos são igualmente importantes, estejam eles em Curitiba, Belém ou qualquer lugar.

Ao meu “filho” Basílio, pelo companheirismo e pelos momentos de “cãoterapia”.

*Ser um homem feminino
não fere o meu lado masculino
se Deus é menina e menino
sou masculino e feminino.*

Pepeu Gomes

RESUMO

O estudo buscou compreender, por meio da fala dos acadêmicos do sexo masculino de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, as relações docentes na educação de crianças pequenas. A abordagem teórica se deu em estudos sobre a presença masculina na educação dessas crianças, como Sayão e Louro. Para abordar a relação com o saber docente, foram utilizados os estudos de Charlot, e sobre a formação de professores de crianças pequenas, recorri aos estudos de Garanhani; Garanhani e Nadolny; Tiriba. O instrumento metodológico foi embasado nos estudos de Gatti e Gondim e organizados em: Identificação dos sujeitos, realização de grupo focal, produção e análise de dados. Para esta última etapa, os dados foram organizados nos eixos propostos por Charlot, sendo: relação epistêmica com o saber (saber específico), relação de identidade com o saber (relação consigo próprio e com o outro) e relação social com o saber (pertencer a um grupo). Com base nas falas dos sujeitos pesquisados, foi possível compreender que as relações (epistêmica, identitária e social) com o saber acontecem simultaneamente, complementando-se, visto que a análise da relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas através delas. Além disso, também foi possível identificar que a maternagem destaca-se como um dos saberes específicos da educação de crianças pequenas aprendidos durante o estágio.

Palavras-chave: Criança pequena. Educação Infantil. Professor homem. Relações docentes.

ABSTRACT

The study sought to understand, through the speech of the male academics of Licenciature in Physical Education of the Federal University of Paraná, the teacher relations in the education of small children. The theoretical approach was given in studies on the male presence in the education of these children, such as Sayão and Louro. In order to approach the relation with the teaching knowledge, the studies of Charlot, and on the formation of teachers of small children, were used to the studies of Garanhani; Garanhani and Nadolny; Tiriba. The methodological instrument was based on the studies of Gatti and Gondim and organized in: Identification of subjects, realization of focal group, production and data analysis. For this last stage, the data were organized in the axes proposed by Charlot, being: epistemic relation with the knowledge (specific knowledge), relation of identity with the knowledge (relation with itself and with the other) and social relation with the knowledge to a group). Based on the spoken words of the subjects, it was possible to understand that the relations (epistemic, identity and social) with knowledge happen simultaneously, complementing each other, since the analysis of the relationship with knowledge as a social relation should not be made independently of the analysis of the epistemic and identity dimensions, but through them. In addition, it was also possible to identify that motherhood stands out as one of the specific knowledge of the education of young children learned during the internship.

Key words: Little child. Early Childhood Education. Male teaching. Teaching relationships.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ESTUDOS ACERCA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS, REALIZADOS NO PERÍODO DE 2005 A 2017.....19

QUADRO 2 – SUJEITOS DA PESQUISA “O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE FALAM ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.”50

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ANOS DE 2007 E 2016.....31

FIGURA 2 – ETAPAS DA PESQUISA “O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE FALAM ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ” 45

FIGURA 3 – DISPOSIÇÃO DO CENÁRIO PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL DA PESQUISA “O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE FALAM ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.”54

FIGURA 4 – ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DA PESQUISA “O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE FALAM OS ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ”, À LUZ DA TEORIA A RELAÇÃO COM O SABER DE CHARLOT (2000)57

FIGURA 5 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS RELAÇÕES COM O SABER COM BASE NOS ESTUDOS DE CHARLOT (2000)86

FIGURA 6 – PALAVRAS MOBILIZADORAS PARA O INÍCIO DO ESTÁGIO COM CRIANÇAS PEQUENAS DA PESQUISA “O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE FALAM ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ”89

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	10
1.1 Descrição do problema e sua justificativa.....	17
1.2 Delimitação e objetivos do estudo	23
2 REVISÃO DE ESTUDOS.....	27
2.1 O professor do sexo masculino na educação de crianças pequenas e a maternagem	28
2.2 Os saberes docentes da (na) educação de crianças pequenas.....	37
3 PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA E SUA TRAJETÓRIA: O CAMINHO PERCORRIDO	45
3.1 ETAPA 1 - Familiarização: o contexto da pesquisa.....	46
3.2 ETAPA 2 - Identificação: os sujeitos da pesquisa	48
3.3 ETAPA 3 - Produção: O Grupo focal	51
3.4 ETAPA 4 - Análise dos dados.....	56
4 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS.....	58
4.1 Relação epistêmica com o saber: saber específico.....	58
4.2 Relação de identidade com o saber: relação consigo próprio e com o outro.....	70
4.3 Relação social com o saber: pertencer a um grupo	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	99
APÊNDICE A.....	100
APÊNDICE B.....	101
APÊNDICE C.....	104

1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros¹

O estudo, que ora apresento, traz em voga uma temática que, mesmo no século XXI, ainda gera desconforto e polêmica para muitas pessoas: o *professor do sexo masculino*² na Educação Infantil³. Aliás, quando decidi cursar Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará (UFPA), ouvi muitos comentários sobre essa decisão. No entanto “[...] se estamos a favor da vida [...] da equidade [...] do direito [...] da convivência com o diferente [...], não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção [...]” (FREIRE, 2000, p.67). Neste caso, a minha de ser professor e estar na educação de crianças pequenas.

Embora não tenha nascido em uma família de professores, durante a minha infância a brincadeira mais frequente era a de *escolinha*. Muitas foram as vezes em que eu e minha irmã transportávamos a rotina de nossas salas de aula para algum espaço, geralmente os pátios de nossa casa ou de nossos vizinhos. Nossa escolinha era composta por cinco crianças: dois meninos e três meninas. A professora, quase sempre era a mais velha do grupo, que às vezes revezava a função com minha irmã. Eu e os outros dois éramos sempre os alunos. Nunca cheguei a assumir o posto de professor durante essa brincadeira. Logo chegou a adolescência e com ela outros amigos, outras experiências, e já não mais brincávamos de faz de conta, mas o desejo de estar no papel de quem ensina esteve sempre presente em mim.

Sendo assim, aos dezoito anos de idade, ao terminar o curso de inglês, resolvi tentar dar aulas e quis o destino que eu iniciasse minha experiência em

¹ Poeta brasileiro do século XX. Citação tirada do texto Sobre importâncias, do livro: BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas – a infância*. São Paulo: Planeta Editorial, 2002.

² Neste estudo, será utilizado o termo professor do sexo masculino e também o termo *professor homem* sempre quando me referir ao docente do sexo masculino.

³ Etapa da Educação Básica que de acordo com a Lei 13.306/2016 que altera o ECA, atende crianças de 0 a 5 anos de idade.

uma escola particular que na época atendia do pré à quarta série⁴ do Ensino Fundamental.

Já estava no segundo ano do curso de Fonoaudiologia na Universidade da Amazônia (UNAMA), quando comecei a dar aulas. Sim, meu primeiro emprego foi o de professor de inglês e ao ser contratado tomei conhecimento de que ganharia a metade do salário de qualquer outro professor daquela escola, pelo simples fato de não ser graduado na área e sequer estar cursando licenciatura. Mas essa realidade não me fez declinar da oportunidade. Meu interesse ali era saber se ia mesmo gostar de dar aulas e só tenho a dizer que os melhores dias da semana eram os dias em que eu tinha de lecionar.

Como não havia cursado Magistério, minha experiência com aulas e em especial com aquela faixa etária era nula. Talvez o desejo de tornar as aulas que eu daria para aquelas crianças, mais interessantes, que me levou a pensar em buscar formação para tal situação. Pensei no curso de letras, mas desisti assim que soube que essa licenciatura formava professores para ensinarem no hoje chamado Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. O meu desejo era aprender mais daquele universo ao qual eu estava inserido e assim continuar dando aulas para aquelas crianças.

Concomitante ao meu trabalho de *professor*, eu tinha a rotina da universidade que, coincidência ou não, era bem o período em que tínhamos a disciplina Fundamentos de Pedagogia aplicados à Fonoaudiologia. E após muitas conversas com a professora da referida disciplina, que era pedagoga, decidi prestar vestibular para Pedagogia. Não abandonaria o curso de Fonoaudiologia, visto que estava cada vez mais interessado pela Fonoaudiologia Educacional ou Escolar. E se fosse clinicar depois de me formar, meu desejo era o de atuar com *Terapia da Linguagem*⁵, sempre com crianças.

Já nos primeiros dias de aula do curso de Pedagogia pude perceber que não seria fácil conciliar com o outro curso de graduação e com o trabalho. Mas isso de fato não foi difícil de encarar. O que me entristeceria ainda estava por vir:

⁴ Antiga terminologia utilizada para se referir ao que hoje é o *quinto ano* do Ensino Fundamental.

⁵ Especialidade da Fonoaudiologia que previne, avalia e reabilita atrasos na aquisição e no desenvolvimento da linguagem (demorar para falar) e dificuldades na fala (falar errado, *língua presa*, dificuldades na produção dos sons, falar e não ser entendido).

o preconceito. Por querer ser professor, por querer trabalhar com crianças e por ser homem num curso considerado como feminino.

Infelizmente quando se fala do desejo de ser professor, a reação de familiares e amigos poderá não ser das melhores. Falo isso por experiência, pois escutei inúmeras vezes as seguintes perguntas: *Não tem medo de se arrepender em trocar a fono pela pedagogia? Quer mesmo ser professor?* Outro fato lamentável era ter de ouvir comentários preconceituosos referentes ao curso, sendo que eu era um dos três homens de uma turma com quarenta e cinco estudantes. E mais triste que isso era perceber reações de espanto das colegas do curso e até de professores, quando demonstrava interesse pela educação de crianças pequenas.

Em 2004, ao concluir o curso de Fonoaudiologia, estava na metade da Licenciatura em Pedagogia. Saí de Belém do Pará e vim para Curitiba fazer uma pós-graduação, com a ajuda de meu pai, que não mediu esforços para me ver clinicando. O curso de Pedagogia na UFPA seria interrompido, já que ficaria dois anos fora do Estado, na busca de continuidade dos estudos fonoaudiológicos. Mas quando conversei com o coordenador do curso de Pedagogia da UFPA e este me apresentou o Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica⁶, visualizei a possibilidade de dar continuidade ao curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Naquela época, era uma vitória muito grande conseguir estágio e, minha compreensão advinda das experiências na cidade de Belém do Pará, se mostrou que era necessário ser do sexo feminino para conseguir vaga na educação de crianças pequenas. Não me esqueço nunca de uma vez ter visto nos murais da UFPA um edital de seleção de estágio. Nele constava o anúncio: *precisa-se de estagiária para creche*. Eu, inocentemente, imaginei que talvez pudesse ter ocorrido o esquecimento do famoso o (de estagiário) e entrei em contato para saber da oportunidade em questão. Foi quando quem atendeu ao telefone me perguntou se eu não havia percebido que a vaga era para universitárias, ou seja,

⁶ Direcionado somente a alunos regularmente matriculados em cursos de graduação de universidades federais. O aluno participante deste convênio tem vínculo temporário com a IFES receptora. E, para isto, depende da existência da disponibilidade de vaga e das possibilidades de matrícula nas disciplinas pretendidas. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/mob-academica/>. Acesso em 23/08/2017.

estagiárias. A partir de então me dei conta de que quase todos os editais de seleção para estágios destinavam-se às alunas do curso de Pedagogia.

Em Curitiba, com cadastro realizado em um centro de estágios, consegui um na Educação Infantil, em uma escola da rede privada, com apenas uma semana de aula na UFPR. A partir de então, sempre recebia propostas de estágios em outras escolas e muitas dessas ofertavam na Educação Infantil.

Foram dois anos morando em Curitiba, fazendo pós-graduação, cursando Pedagogia na UFPR e estagiando em algumas escolas com a Educação Infantil, onde tive experiências que só ratificaram o desejo em atuar nesta etapa da Educação Básica.

No final do ano de 2005 voltei para Belém do Pará, visto que concluí a pós-graduação e precisava colar grau em pedagogia na UFPA. Nesse mesmo período passei em concurso público para Fonoaudiólogo na prefeitura de Acará, cidade localizada a 114 km da capital do Pará. Lá atuei por quase dois anos e, para a minha felicidade, a cada dez pacientes que eu atendia, oito eram crianças. Apreendi muito com cada paciente e com as crianças que chegavam para serem atendidas pela primeira vez, para estabelecer rapport⁷, meu assunto inicial sempre era a escola.

Gostava muito do que fazia, mas ainda não estava totalmente satisfeito. É muito diferente quando se lida com crianças dentro de hospital. Definitivamente as situações não são as mesmas que as da escola. Foi então que me dei por conta de que minhas intenções profissionais estavam mesmo na escola, na educação de crianças, se possível na Educação Infantil e em Curitiba, onde identifiquei que poderia ter mais oportunidades.

Realizei vários concursos em Curitiba e Região Metropolitana. Passei em alguns e o primeiro a me convocar foi o da Prefeitura de Fazenda Rio Grande - Paraná, onde trabalhei no cargo de fonoaudiólogo por dois anos até ser chamado para assumir o cargo de professor na Prefeitura Municipal de Curitiba, em 2011.

No dia da escolha de vagas descobri que só poderia ser lotado em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Era tudo o que queria! E foi onde iniciou minha história como docente na Educação Infantil.

⁷ Termo da Psicologia utilizado para se referir ao ato de estabelecer um primeiro contato na tentativa de se criar um vínculo.

Fui professor de uma turma do Pré, por um ano, e a experiência foi simplesmente encantadora. A diretora me recepcionou muito alegremente e de forma bastante acolhedora. De imediato, ela me informou que eu ficaria responsável pela Linguagem Movimento⁸, já que a vaga que assumi era a tarde e, segundo ela, esse era o melhor período para realizar trabalho educativo com o movimento. Estava tão eufórico que quase não me importei com a fala dela. Mas ao chegar na minha primeira permanência⁹, me dei conta de que deveria me preocupar e muito.

Nunca havia trabalhado na Educação Infantil, não todos os dias e com outras professoras dividindo a mesma turma. Então, logo percebi que tudo seria novo para mim: rotina, planejamento, documentos, termos e tudo mais. E para minha maior aflição, no CMEI onde trabalhava só tinha uma pedagoga e pela parte da manhã. As dúvidas eram muitas, em especial por que fui incumbido de desenvolver atividades da Linguagem Movimento, tudo o que nunca havia feito. Sendo assim, tive de buscar materiais de estudo no sentido de, primeiramente, entender o que teria de planejar e dessa forma, procurar fazer o melhor. Posso afirmar, então, que foi a partir dessa caminhada rumo ao entendimento acerca do funcionamento, na prática da Educação Infantil, que me encantei e decidi não mais parar de estudar, de pesquisar, de aprender sobre esta etapa da Educação Básica.

Próximo ao final de 2011, realizei concurso interno da Prefeitura de Curitiba para o cargo de pedagogo e, em 2013, assumi vaga em Escola de Ensino Fundamental.

O lado bom dessa nova experiência é que a escola que me receberia atendia turmas de Educação Infantil, assim eu poderia ter uma noção de como era a rotina desta escola com a referida etapa da Educação Básica. Confesso que fiquei um pouco incomodado com o fato das turmas de pré terem aulas com professor de Educação Física, enquanto que os prés dos CMEIs não. Nos CMEIs

⁸ De acordo com o Caderno Pedagógico Movimento da Prefeitura Municipal de Curitiba (2009) é linguagem não verbal que permite à criança agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e da construção de relações de comunicação. Segundo Garanhani (2002 apud CURITIBA, 2009, p.10), o corpo infantil em movimento constitui a matriz básica de aprendizagens da criança.

⁹ Termo utilizado para se referir aos momentos de estudos e planejamento do trabalho educativo, bem como para a participação de formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba.

a Linguagem Movimento era planejada e efetivada pelas professoras que não tinham, necessariamente, formação em Educação Física.

Sendo assim, aproximei-me aos poucos da professora de Educação Física da escola, na tentativa de mostrar parceria e assim poder acompanhar algumas aulas, sem despertar aquela famosa fama que o pedagogo tem de supervisionar as práticas docentes. E consegui!

Em conversa com a professora, falei do meu interesse pela Linguagem Movimento, visto que havia trabalhado em CMEI e ela sempre me convidava para acompanhar suas aulas. Foi quando surgiu o interesse em cursar Licenciatura em Educação Física, visto que algo me dizia que voltaria a trabalhar em CMEI e, com mais essa formação, eu poderia fazer o diferencial, no que se refere ao trabalho educativo com a Linguagem Movimento.

Em 2014 retornei para um CMEI, como pedagogo, e mesmo não estando responsável apenas pela Linguagem Movimento, certamente guardava um carinho imenso por ela. Foi quando vi que ainda tinha muito a aprender, principalmente porque dessa vez eu não teria apenas uma turma para desenvolver atividades. Teria oito turmas, cerca de trinta professoras para orientar, estudar, planejar e realizar formação. Foi então que decidi que queria estudar mais acerca do Movimento e da Educação Infantil. Resolvi que tentaria o mestrado e alimentava também o desejo de cursar a Licenciatura em Educação Física.

Sendo assim, ao final do ano de 2014, fiz o processo seletivo para o mestrado na UFPR, com um projeto que visava estudar Movimento e Educação Infantil. Não passei na entrevista, porém sai dela com uma certeza: que tentaria a Licenciatura em Educação Física. Uma das professoras que fazia parte da seleção me falou o que eu precisava escutar, ou seja, as palavras dela me fizeram ratificar o que queria de formação e, como já havia feito o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), decidi que me inscreveria no Sistema de Seleção Unificada (SISU) para o curso de Licenciatura em Educação Física. Consegui aprovação e, em 2015, iniciei o referido curso na UFPR.

Desde o início do curso percebi que meu trabalho no CMEI já não seria mais o mesmo. As aulas começaram a me fazer enxergar a Linguagem Movimento, com outros olhos, e dou grande destaque para a disciplina *A Educação Física em Contextos Educativos I*, na Licenciatura em Educação

Física da UFPR, cujo enfoque é a educação de crianças, dentre elas a *criança pequena*¹⁰.

Muitas foram as ideias que surgiram durante essas aulas e elas chegaram até o grupo de professoras com quem eu trabalhava. Vale ressaltar que as ideias compartilhadas só deram certo porque tínhamos uma diretora que apostava no trabalho, que investia e que mostrava interesse nos diálogos que tínhamos referentes aos conteúdos da disciplina em questão. Estava feliz em cursar uma segunda Licenciatura, mas não havia desistido do Mestrado em Educação e, ao final do ano de 2016, fui aprovado e decidi estudar o professor do sexo masculino no contexto da Educação Infantil.

Sendo assim, para este estudo os sujeitos são futuros professores do sexo masculino de Educação Física que estagiam ou estagiaram em uma escola particular de Curitiba. Saliento que este é um estudo sobre o *estágio não obrigatório*¹¹, no qual os acadêmicos que optaram por realizá-lo, tinham ciência de que não atuariam especificamente como professor de Educação Física, porém aproximar-se-iam da experiência de serem professores de crianças pequenas, o que indubitavelmente poderia contribuir para a formação profissional como docentes.

Dessa forma, com a intenção de pesquisar estagiários homens no contexto da educação de crianças pequenas, apresento o estudo *Professores do sexo masculino na educação de crianças pequenas: o que falam estagiários da Licenciatura em Educação Física da UFPR*.

Friso que a escolha do termo *educação de crianças pequenas* foi utilizado, no estudo, com a intenção de referir-se para além das crianças da Educação Infantil, que na atual organização educacional brasileira, é a primeira etapa da Educação Básica, correspondendo à educação de crianças de 0 a 5 anos. Então, no estudo, o termo *crianças pequenas* inclui crianças com 6 anos de idade, das

¹⁰ Neste estudo será utilizado termo *Criança Pequena* para referir-se à criança de zero a seis anos, segundo os estudos de Plaisance (2004). Este termo inclui crianças da Educação Infantil e também as que já estão no primeiro ano do Ensino Fundamental.

¹¹ É uma atividade opcional, remunerada, geralmente realizada nos anos finais da graduação, onde o estudante tem a possibilidade de adquirir experiência na área do curso em que está matriculado, sempre sob a supervisão de um profissional no local do estágio e sob a orientação de um professor orientador na UFPR. Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/portal/cge/perguntas-frequentes/>. Acessado em 10/01/2019.

séries iniciais, matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, na escola onde os sujeitos desta pesquisa realizaram estágio não obrigatório.

Embora os estudos sobre a educação de crianças pequenas tenham avançado nos últimos tempos, nem todos os campos foram explorados, como no caso, o trabalho docente do professor homem de Educação Física com crianças pequenas, o que despertou em mim o desejo de estudar essa temática.

Assim, esta dissertação se organiza de forma que no início, apresento a problemática da pesquisa e, na sua justificativa, apresento um estudo (RAMOS, 2018) que levantou pesquisas já existentes no Brasil sobre o professor homem de Educação Física na educação de crianças pequenas. Em sequência, no segundo capítulo faço uma revisão de estudos, discuto sobre o professor homem na educação de crianças pequenas e os saberes docentes necessários para o trabalho educativo com estas crianças.

Dando continuidade ao estudo, abordo no terceiro capítulo, os procedimentos para a pesquisa, esclarecendo as etapas e os instrumentos para a produção de dados.

No quarto capítulo, apresento a análise dos dados, que foram explorados e organizados de maneira que os procedimentos me permitiram realizar a interpretação dos mesmos. Utilizei-me da teoria de Charlot (2000), *A relação com o saber*, para fazer as análises e interpretações dos dados, visto que esta me possibilitou construir conclusões e considerações finais da pesquisa que ora apresento.

1.1 Descrição do problema e sua justificativa

A educação de crianças pequenas, apesar das atuais mudanças, ainda é um campo de atuação feminina, fruto da crença na indiscutível aptidão e nas habilidades das mulheres para lidar com crianças pequenas. Dessa forma, o professor homem ao adentrar neste território, considerado como feminino, torna-se um estranho, o que indubitavelmente gera dúvidas relativas às suas competências no cuidado e atenção necessários à educação de crianças. Sobre esse aspecto, Sayão (2005) nos diz:

[...] a insuficiência de pesquisas que considerem o gênero como

categoria de análise, talvez justifique a existência de algumas ideias naturalizadas pela Educação de modo geral. Dentre elas, ambiguidades entre o magistério entendido como profissão feminina e as práticas de “maternagem e/ou de cuidado/educação” na creche [...]. (SAYÃO, 2005, p.44 - grifo da autora.)

De acordo com a autora, o entendimento do Magistério e, especialmente a educação de crianças pequenas, como uma profissão feminina pode estar associada à falta de pesquisas que considerem o gênero como categoria de análise.

Pude confirmar a informação de Sayão (2005), ao me deparar com o *Estado da Arte*¹², realizado por Ramos (2018) sobre professores de Educação Física do sexo masculino na educação de crianças pequenas e podem ser visualizados no Quadro 1.

¹² “[...] pesquisas conhecidas pela dominação *estado da arte* ou *estado do conhecimento* [...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar” (Ferreira, 2002, p. 258).

QUADRO 1 - ESTUDOS ACERCA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS, REALIZADOS NO PERÍODO DE 2005 A 2017.

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL DO ESTUDO	ANO E TIPO DE ESTUDO
SAYÃO, DEBORAH THOMÉ	Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche.	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.	2005, Tese.
ARAÚJO, JANAINA RODRIGUES	Relações de Gênero na Educação Infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência.	Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.	2006, Dissertação.
COSTA, CARLOS EDUARDO COELHO DA	Tem homem na escola!!! Um olhar sobre o corpo/identidade masculino na educação/saúde da infância.	Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro/RJ.	2007, Tese.
RAMOS, JOAQUIM	Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG.	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.	2011, Dissertação.
SOUSA, JOSE EDILMAR DE	Por acaso existem homens professores de educação infantil? Dois estudos de caso em representações sociais.	Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE.	2011, Dissertação.
ALVES, BENEDITA FRANCISCA	A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?	Universidade de Fortaleza. Fortaleza/CE.	2012, Dissertação
PEREIRA, MARIA ARLETE BASTOS	Professor homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade.	Universidade Federal de São Paulo. São Paulo/SP.	2012, Dissertação.
GOMIDES, WAGNER LUIZ TAVARES	Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil.	Universidade Federal de Viçosa. Viçosa/MG.	2014, Dissertação.
MONTEIRO, MARIANA KUBILIUS	Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil.	Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.	2014, Dissertação.
SANTOS, LILIAN BORGES DOS	Gênero e Educação Infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil.	Universidade Federal de Pelotas. Capão do Leão/RS.	2014, Dissertação.
SILVA, PETERSON RIGATO DA	Não sou pai, nem tio, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil.	Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.	2014, Dissertação.
HENTGES, KARINE JACQUES	Homens na Educação Infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?	Universidade Federal de Pelotas. Capão do Leão/RS.	2015, Dissertação.
LOPES, ELSA SANTANA DOS SANTOS	A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?	Pontifícia universidade católica de São Paulo. Santo André/SP.	2015, Tese.
SILVA, BRUNO LEONARDO BEZERRA DA	A presença de homens docentes na Educação Infantil: lugares (des)ocupados.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN.	2015, Dissertação.
TEODORO, LUCIANO GONCALVES.	O trabalho docente na Educação Infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista.	Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto/SP.	2015, Dissertação.
MENDONCA, MICHELLE MARIANO	Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Educação Infantil: alguns elementos para compreensão.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP.	2016, Dissertação.
FERREIRA, WALDINEI DO NASCIMENTO	As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte.	Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.	2017, Dissertação.
JUNIOR, JOSOE DURVAL AGUIAR.	Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP.	2017, Dissertação.

Fonte: (RAMOS, 2018, p. 26)

Ramos (2018) realizou pesquisas no banco de teses e dissertações na plataforma CAPES¹³ e as palavras-chave utilizadas foram: Educação Infantil; docência masculina; professor homem; crianças pequenas e Educação Física. E cabe destacar que os documentos encontrados foram delimitados dentro do período compreendido do ano de 2005 (ano em que Sayão aponta a incipiência de estudos voltados à esta temática) a 2017.

Não foi encontrado nenhum estudo referente ao Professor do sexo masculino de Educação Física na Educação Infantil, no banco da CAPES e imediatamente nos questionamos sobre o porquê de ainda não contarmos com essas pesquisas. Certamente, essa ausência revela uma necessidade recorrente de realizá-las, tendo em vista que estas podem despertar nos professores homens de Educação Física o interesse de atuar na educação de crianças pequenas.

Já no que se refere à presença do professor homem com formação em Magistério ou Pedagogia, na educação de crianças pequenas, Ramos (2018) nos informa que foram encontrados 18 estudos, sendo 15 dissertações e 3 teses, já contando com a tese de Sayão.

É pertinente salientar que após 12 anos do indicativo de Sayão (2005), no que se refere à falta de pesquisas que contribui para a perpetuação do entendimento da educação de crianças pequenas como profissão feminina, temos menos de dois estudos por ano. Após ter realizado este estado da arte (Ramos, 2018), fiquei ainda mais motivado em desenvolver a pesquisa, que ora apresento.

Mas, ainda percebemos que a educação escolar de crianças é considerada um trabalho de mulheres, afinal “quem irá aplicar no dia-a-dia, no interior das escolas, os novos métodos, senão as mulheres professoras?” (CARVALHO, 1998, p. 3). É possível identificar algumas transformações sociais no Brasil, que ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas aos poucos, o seu predomínio como docentes, conforme nos relata Louro (1997).

A atuação das mulheres na Educação Básica brasileira é muito superior

¹³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) atua na expansão e consolidação da Pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). <<http://www.capes.gov.br>>

quando comparada à presença dos homens e essa marcante permanência delas na docência fica ainda mais evidente quando falamos de educação de crianças pequenas. A feminização deste espaço de educação, segundo Cruz (1998) ocorre quando suas trabalhadoras são vistas como substitutas maternas ou compreendidas com uma perspectiva doméstica.

Cerisara (1996) aponta algumas questões para compreender a feminização enquanto um processo que tem consequências contraditórias tanto sobre a organização do trabalho em creches e pré-escolas, como sobre a identidade destes profissionais. O esforço é no sentido de refletir a respeito da positividade destas formas femininas de relacionamento e de organização do trabalho das profissionais, em especial para o trabalho que devem realizar com crianças pequenas, trabalho este que se estende para as crianças das séries iniciais.

Ainda no que concerne à feminização da profissão, pode-se dizer que a maioria dos homens que pensa em entrar neste espaço de trabalho, não suporta este estigma e desiste. Podemos perceber que a escassez de professores do sexo masculino na educação de crianças pequenas não é realidade somente dos dias de hoje. Sayão (2002) enfatiza essa escassez quando aponta que:

[...] há aproximadamente 94% de mulheres que atuam na docência na educação pré-escolar no Brasil. No entanto, embora em um número bastante reduzido - em torno de 6% - constata-se a presença de homens atuando como docentes. (SAYÃO, 2002, p.1).

Assim, Sayão (2002) mostra a quase ausência masculina na docência de crianças, o que é observado não somente nas pré-escolas, mas já na formação inicial desses docentes. Conforme apontam Jaeger e Jaques (2017):

A escassez e, muitas vezes, a ausência masculina, geram discussões diversas sobre os motivos que, raramente, impelem homens a escolherem o Curso de Pedagogia, assim como despontam suposições e debates que buscam entender como essa formação profissional foi se tornando um lugar incômodo e pouco atraente aos homens. (JAEGER e JAQUES, 2017, p. 2).

Certamente há outros fatores que podem estar atrelados a essa baixa procura masculina pela formação de professor de crianças pequenas, conforme as autoras afirmaram, mas a categorização como profissão feminina é sem

dúvida um dos fortes fatores que contribuem para isso.

Vale lembrar que dentro das mais distintas profissões existem situações de segregação dos sexos, ou seja, diferentes territórios profissionais, alguns mais *destinados* aos homens e outros, às mulheres, como no caso, a educação de crianças pequenas. “Essa é uma questão histórica e cultural, a atribuição da educação se deve ao universo feminino, carregando as marcas culturais da maternagem, ou seja, as marcas culturais do feminismo” (VENTURINI e TOMASI, 2013, p.5).

Assim, a partir do que já sabemos acerca do trabalho docente na educação de crianças pequenas, considerado como atividade feminina, torna-se relevante verificar o que os licenciandos em Educação Física falam sobre a prática docente na educação dessas crianças, fomentando assim, a questão central dessa pesquisa: *quais as relações docentes do professor do sexo masculino na educação de crianças pequenas?*

Para compreender relações docentes, utilizo os estudos de Charlot (2000), que em sua teoria da *relação com o saber*, concentra-se na compreensão de “como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência (...) como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio (p. 41)”. Ou seja, a relação do sujeito com o saber é peculiar e cada indivíduo terá sua própria aprendizagem, visto que cada ser é único e possui sua própria história e

“(...) qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Além disso,

A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo (CHARLOT, 2000, p.78).

De acordo com o autor, algumas relações interdependentes permeiam essa relação que é estabelecida entre os sujeitos no mundo com o saber e que contribuem para a atribuição de sentido e significado por parte daqueles que aprendem.

1.2 Delimitação e objetivos do estudo

Diferentemente dos outros níveis de educação, que nascem como espaços de atuação masculina e vão se feminilizando, a educação de crianças pequenas já surge como um campo feminino. Vale frisar que ela, em nosso país, sempre foi território de atuação majoritariamente feminina se pensarmos na linha do tempo e nos remetermos às lutas por creches no movimento feminista.

Neste sentido, é pertinente destacar que a reivindicação por creches, desde 1975, marcou presença na maioria dos atos públicos do movimento de mulheres e feministas. Assim sendo, o movimento feminista posicionou-se na luta a favor da instalação de creches por entender que tal equipamento é um desdobramento do direito ao trabalho e a participação política das mulheres (CAMPOS, 1999).

Bem sabemos que o magistério é considerado um campo predominantemente feminino, porém essa identificação da mulher com a atividade docente, por muito tempo foi alvo de críticas e polêmicas. “Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso a educação de crianças” (LOURO, 1997, p. 450).

Por outro lado, a autora destaca que

Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério

fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem 'vocação' (LOURO, 1997, p.450).

Ainda segundo Louro (1997), esse discurso explicava o abandono dos homens das salas de aula e legitimava a entrada das mulheres e a partir de então passam a ser associadas ao magistério.

Continuando na esteira da feminilidade que demarca a profissão, Cerisara (2002) nos revela que o perfil das profissionais da Educação Infantil se constitui entrelaçado com o feminino. Embora, enfatize a necessidade de considerar as mulheres em seu contexto sociocultural, o que inclui a existência de contradições sociais:

Sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de Educação Infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda traços de ambiguidade entre a função materna e a função docente (CERISARA, 2002, p.25-26).

Sendo assim, vale frisar que a construção do perfil profissional da educação de crianças pequenas, segundo Cerisara (2002) guarda um traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente. Neste cenário, destaco a *maternagem*, que de acordo com Miranda e Martin (2007), é uma função materna, que pode também ser realizada por outra pessoa. Seu exercício requer aprendizagem, portanto, o educador dentro de suas funções, deverá desenvolver habilidades para pautar suas ações na construção desse papel.

Se pensarmos a educação de crianças pequenas como campo de trabalho também masculino, precisamos compreender que este possui especificidades que precisam ser conhecidas, aprendidas. Sendo assim, o estágio com essas crianças, durante a formação de professores, oportuniza um caminhar no sentido dessas aprendizagens, já que ao estagiar na educação de crianças pequenas, o futuro professor terá contato com a rotina educativa delas.

Assim, uma vez vivenciando o contexto educativo de crianças pequenas, os estagiários estarão diante de novos saberes e conhecimentos, os quais poderão despertar neles o interesse por futuramente atuar na educação dessas

crianças. Os licenciandos também poderão perceber que cuidar/educar¹⁴ estão diretamente ligados e assim estarão a um passo de compreender a importância da maternagem, que segundo Badinter (citado por SAYÃO, 2005, p. 167): “não tem sexo”.

Precisamos reforçar que sentimentos como afeto, delicadeza e cuidado também fazem parte do mundo masculino. Ou seja, não há a necessidade da existência de uma única forma de masculinidade. É preciso que falemos de masculinidades. Para melhor compreender este termo, permito-me fazer uma breve comparação com o termo *infância(s)*¹⁵. Todos tivemos uma e elas, indubitavelmente, não foram as mesmas. Então, homens não precisam necessariamente ter as mesmas masculinidades e o estágio com crianças pequenas pode contribuir nesta compreensão.

Ainda no que diz respeito à presença do professor homem na educação de crianças pequenas, são muitas as desconfianças por trás da *aceitação* deste professor neste espaço, mas também existem atitudes comuns ao comportamento masculino que corroboram sua presença neste ambiente, uma delas é a autoridade. Conforme aponta Pereira (2016):

Quando o homem passa a atuar em uma profissão que possui como características o cuidado, a sensibilidade, o afetivo, surgem diversos questionamentos sobre sua sexualidade. Por outro lado, também podemos perceber as imagens tipicamente ligadas ao masculino, à autoridade, disciplinamento, à obtenção de ordem e respeito dentro das normas da escola e da própria vida social, uma relação de poder e controle, emergem como mecanismo para explicar a presença do homem na educação de crianças pequenas (PEREIRA, 2016, p.13).

Ao passo em que a atuação do professor do sexo masculino na educação de crianças pequenas ainda causa desconforto nos sujeitos deste espaço que

¹⁴ São tarefas que devem ser trabalhadas juntas, pois ao mesmo tempo em que se está cuidando ocorre também a educação da criança, não podendo ser dissociadas, onde envolve uma ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância (GALLO, 2015).

¹⁵ A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. [...] A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

são desde a comunidade escolar, até seus próprios colegas de trabalho. Pereira (2016) também traz em voga a característica masculina como uma das justificativas mais utilizadas para que tal atuação seja compreendida, o que possibilitaria a manutenção da ordem neste espaço de educação.

Tendo a ciência de que não muito distante de nós, estão pessoas que têm convicção de que a atuação na educação de crianças pequenas é para mulheres, faz-se pertinente refletir sobre esta realidade, visto que dentro de um curso de formação de professores é possível perceber a falta de subsídios para o trabalho com as questões de gênero, corpo e sexualidade. Isso se reflete até mesmo em pesquisas educacionais, conforme afirma Carvalho (1998):

Na produção dos estudos educacionais, parecem não se considerar o sexo dos participantes do cotidiano escolar e os significados de gênero que constituem tal cotidiano. O que corresponde a dizer que o conjunto de símbolos e significações masculinos e femininos que perpassam a realidade escolar não é percebido e apreendido pelas pesquisas educacionais. (CARVALHO, 1998, p. 396)

Sendo assim, a partir da evidência de que a educação de crianças pequenas é um campo de trabalho majoritariamente feminino, o objetivo dessa pesquisa se constituiu em *compreender, por meio da fala dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da UFPR, as relações docentes do professor do sexo masculino na educação de crianças pequenas*

E, para isto, a pesquisa foi realizada em uma escola particular de Curitiba que oferece estágio não obrigatório, priorizando as vagas a licenciandos do sexo masculino do curso de Educação Física, o que a justifica como campo do estudo. Assim, os objetivos específicos foram:

- Identificar o que mobilizou acadêmicos da Licenciatura em Educação Física a realizarem estágio com crianças pequenas;
- Analisar, na fala de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física, a compreensão do que é ser professor de crianças pequenas.

2 REVISÃO DE ESTUDOS

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.
Rubem Alves¹⁶

Neste capítulo abordo sobre o professor do sexo masculino na educação de crianças pequenas. Em função disso, inicio com a apresentação do conceito de *gênero*, que mesmo não sendo o foco principal deste estudo, frequentemente, ele é encontrado na literatura. Para isto, os estudos de Scott (1995), Sayão (2003, 2005), Louro (2007) e Carvalho (2011) contribuíram para a compreensão do vocábulo em questão, permitindo assim, a discussão do tema proposto e faço uma reflexão com estudos que indicam que a educação de crianças pequenas é considerada como profissão feminina. Dentre eles estão Cerisara (1996), Saparolli (1997), Sayão (2003), Mir (2005) e Louro (2007).

No que se refere aos saberes necessários para a docência com crianças pequenas, destaco a *maternagem*¹⁷, o que me fez consultar os estudos de Miranda e Martins (2007), Badinter (1993) e Sayão (2005). Recorri ainda aos estudos de Garanhani e Nadolny (2013), Martins Filho (2013) e Tiriba (2010), pois são autores que pesquisam a formação de professores de crianças pequenas e defendem a especificidade pedagógica no trabalho docente com estas. E, relaciono estes estudos com os saberes docentes a luz dos estudos de Charlot (2000).

¹⁶ Rubem Alves foi teólogo, pedagogo, poeta e filósofo brasileiro. Excerto extraído do texto *Se eu fosse ensinar*. In: ANDREATO, Elifas e HUZAK, Bento. *Almanaque Brasil de Cultura Popular*. 2004.

¹⁷ Vocábulo traduzido do inglês *mothering*.

2.1 O professor do sexo masculino na educação de crianças pequenas e a maternagem

Recorrendo à literatura, no que concerne à busca por estudos acerca da presença masculina na educação de crianças pequenas, foi possível constatar a presença constante do termo gênero nos documentos encontrados. Ainda que não seja o foco principal desta pesquisa, tornou-se pertinente compreender o conceito do referido termo, na tentativa de se entender o que era encontrado durante a revisão de estudos para a pesquisa.

No Dicionário Aurélio (2017), versão eletrônica¹⁸, já é possível encontrarmos um conceito de *gênero* diferente do que tínhamos nos dicionários impressos e não tão atuais. Além das definições, outrora já conhecidas, que se referem à Gramática e Biologia, hoje encontramos o seguinte: “conjunto de propriedades atribuídas social e culturalmente em relação ao sexo dos indivíduos”, o que já se aproxima ao sentido específico e particular proposto pelos estudiosos do assunto.

Assim, é necessário saber que a construção do conceito de gênero, de acordo com Pereira (2016), configura-se como uma categoria emergente a partir de um contexto de lutas, tendo as mulheres como protagonistas.

Carvalho (2011) em suas pesquisas sobre o conceito do termo em questão faz um apanhado sobre a origem deste vocábulo e nos aponta que:

O termo foi inicialmente apropriado por autores e autoras de língua inglesa, a partir da palavra *gender*, que, como em português, era utilizada no âmbito da gramática para designar palavras femininas e masculinas (ou neutras) (CARVALHO, 2011, p. 101).

A referida autora ainda se utiliza das palavras de Donna Haraway (2004) e afirma que:

[...] apesar de importantes diferenças, todos os significados modernos de *gênero* se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que

¹⁸ Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/genero>. Acessado em: 07/05/2017.

“não se nasce mulher” e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo. Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta (HARAWAY, 2004, p. 211, apud CARVALHO, 2011, p. 101).

Sendo assim, retomando o que a autora aborda acerca de apropriação do termo *gênero*, faz-se pertinente destacar o estudo de Joan Scott (1995), uma das mais importantes estudiosas sobre o uso da categoria *gênero* em história, a qual revela que tal termo aparece como uma renúncia ao determinismo biológico subentendido em termos como *sexo* ou *diferença sexual*, promovendo uma harmonização social da relação entre os sexos, ou seja, um entendimento relacional (SCOTT, 1995).

Vale salientar que o artigo publicado por Scott (1995) foi um dos estudos de *gênero* que mais revolucionou e ainda hoje continua impactando a produção brasileira, sendo que foi traduzido do original americano e publicado em revista de circulação brasileira. Neste artigo, a referida autora recomenda que se empregue o termo *gênero* como categoria de análise e dessa forma traz à tona duas particularidades: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

Conforme Louro (2007), ao se afirmar que *gênero* institui a identidade do sujeito, deseja-se, na verdade, referir-se a algo para além do simples desempenho de papéis, a ideia é perceber o *gênero* fazendo parte do sujeito, ou seja, constituindo-o. A autora também nos alerta de que grande parte dos discursos sobre o termo em questão, de algum modo incluem ou englobam questões de sexualidade.

Para Nicholson (2000) o vocábulo *gênero* descreve aquilo que é socialmente construído e é usado em contraposição ao sexo, que está imbricado ao biológico. Dessa forma, *gênero* diferencia-se de corpo. Sendo assim, o sexo de um indivíduo é uma entidade à parte e com existência em si mesmo.

Louro (2007) ainda nos revela que a intencionalidade é trazer o debate acerca do *gênero* para o campo do social, visto que é nele que se constroem e se reproduzem as relações muitas das vezes desiguais entre os sujeitos. A autora ainda informa que as justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas nos arranjos sociais, na história,

nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. Dessa forma, ainda de acordo com a autora, o conceito passa a ser usado, então, como um forte apelo relacional, já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os *gêneros*. Assim,

Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os *gêneros*; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre homens e mulheres são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 2007, p.23).

Entende-se então, conforme Louro (2007), que o termo gênero exige que seja pensado de forma ampla, ou seja, que não devemos fechar os olhos para a diversidade que representa homens e mulheres nos dias atuais.

Ainda na esteira das representações, é possível afirmar que alguns estudos indicam que a docência de crianças pequenas é uma profissão majoritariamente feminina. Por exemplo, o de Sayão (2003), que certamente não descaracteriza e nem minimiza a profissão. Os achados de Cerisara (1996) e Saporoli (1997), ambas da década de 90, dão destaque ao *cuidar/educar* como elementos indissociáveis da profissão docente na educação de crianças pequenas.

Enquanto isso, Mir (2005) dá destaque aos estudos feministas como marcas de lutas das mulheres nas conquistas dos direitos das crianças pequenas em creches e pré-escolas, e conclui que a docência na pequena infância nasce como uma profissão feminina tal como vêm se mantendo, apesar da também existência de figuras masculinas, mesmo que em pequeníssima quantidade.

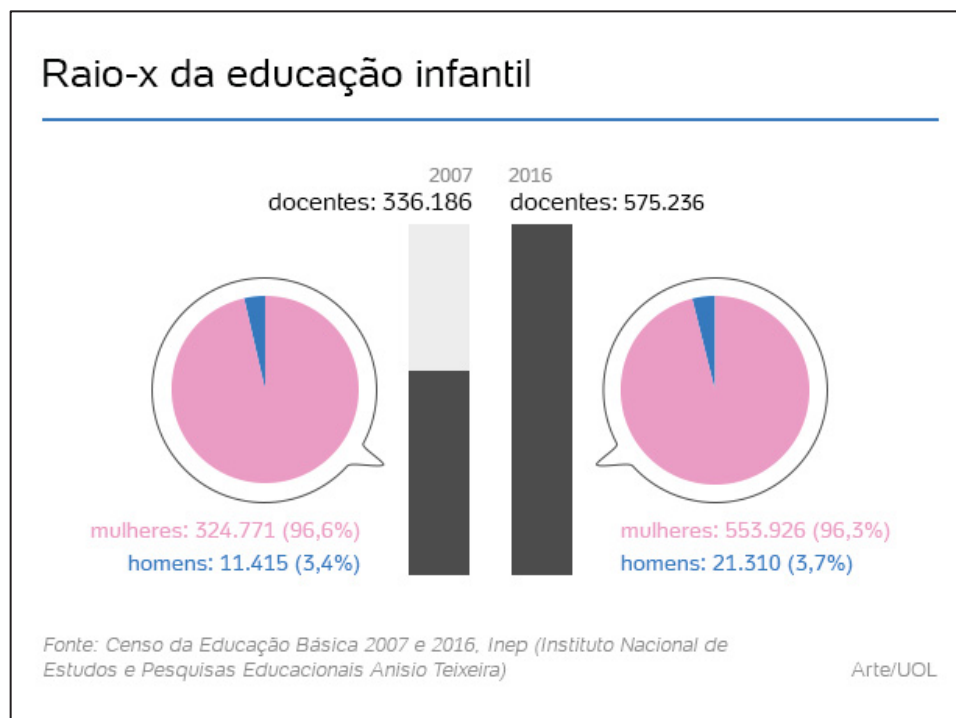
Sayão (2003) afirma que a condição da mulher e da sua identidade docente vem sendo construída, o que supera a dicotomia e a “ideia de feminino como sinônimo de professora de crianças pequenas, faz sentido tomar o gênero através de seu caráter eminentemente relacional” (Sayão, 2003, p. 82).

Carvalho (1998) infere que os estudos de gênero ainda são escassos dentro do campo educacional e considera que os estudos sobre homens e masculinidades podem se tornar uma área emergente. Sendo assim, Medrado (2008) e Ferreira (2008), ressaltam que a partir da década de 90, em nosso país, surgem pesquisas acerca do trabalho docente de professores do sexo masculino, certamente influenciados pelos estudos de gênero.

Em se tratando de escassez, bem sabemos o quão mínimo é o número de professores do sexo masculino dentro da Educação Básica e menor ainda é esse número quando falamos da educação de crianças pequenas, conforme mostra a pesquisa de Azevedo (2017). O *Censo Escolar*¹⁹ 2016 informava, no referido ano, que existiam 575 mil docentes na Educação Infantil brasileira, sendo 554 mil mulheres e 21 mil homens. Ou seja, para cada professor do sexo masculino dentro de uma sala com crianças pequenas, existem 26 mulheres.

A Figura 1 nos mostra um panorama comparativo do número de professores e professoras atuantes na Educação Infantil nos anos de 2007 e 2016.

FIGURA 1 - COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ANOS DE 2007 E 2016.



Fonte: Site UOL Educação, 2017.

¹⁹ Estudo oficial com os dados mais recentes da educação básica no Brasil.

De acordo com a Figura 1, é possível afirmar que as estatísticas nacionais mostram que menos de 4% dos docentes são do sexo masculino, ou seja, mais de 96% são docentes do sexo feminino na educação das crianças pequenas, colocando as mulheres em posição predominante no que se refere à docência na pequena infância.

Certamente ainda presenciamos essa realidade de baixo número de professores homens na docência de crianças pequenas, porque de acordo com Louro (2007), no Brasil é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir a entrada das mulheres nas salas de aula, e aos poucos, o seu predomínio como docentes. Sendo assim, a autora aponta que:

Embora professores e professoras passem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras “honestas” e “prudentes” ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequados a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, tem objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas (LOURO, 2007, p.96).

Com o passar do tempo, os argumentos favoráveis à instrução feminina vão ganhando força, sempre vinculados à educação de filhos e filhas, o que afeta o caráter do magistério, inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência (Louro, 2007).

Sendo assim, pensar a docência na pequena infância, automaticamente remete-nos ao papel da professora, uma vez que já estamos habituados a isso. No entanto pensar no professor do sexo masculino, na educação de crianças pequenas, ainda causa estranheza, pois como nos relata Pereira (2016)

Ser homem e professor de crianças pequenas é assumir uma identidade que ainda hoje cria um desconforto nas pessoas à sua volta, carrega uma diferença, pois é incompatível com as expectativas da sociedade, mesmo com a ampliação de suas funções e vivências na atualidade [...] (PEREIRA, 2016, p.95).

Pereira (2016) ainda nos informa sobre as representações atribuídas aos

professores e professoras que produzem *efeitos de verdades* e, desta forma, aponta os desconfortos causados quando essas *verdades* destoam. Como exemplos, ela se refere ao desconforto causado pelos professores do gênero masculino, que falam devagar e demonstram paciência com os pequeninos, que levam as meninas ao banheiro, os que brincam com as crianças e, principalmente, os que trabalham na Educação Infantil.

Independente do gênero do professor, de acordo com Nadolny e Garanhan (2017), é necessário pensar em uma especificidade de uma pedagogia para a Educação Infantil. Sendo assim, as autoras afirmam que:

A docência da Educação infantil exige uma simbiose entre cuidado-educação, por meio da interação de uma rede de professores(as) e/ou profissionais responsáveis pela criança, ou seja, a integração de saberes faz-se necessária (NADOLNY e GARANHANI, 2017, p. 56).

As autoras em questão também falam das dimensões da docência na educação da pequena infância, onde ressaltam a integração de saberes e, apoiando-se nos documentos produzidos (Brasil, 2009), nos informam que a docência com crianças pequenas exige uma formação que integre formações cultural, ética e estética nas diferentes linguagens. Em síntese, seja o professor ou a professora na atuação docente com crianças pequenas, o essencial é que efetivem integrações de saberes que aperfeiçoem cada vez mais suas práticas junto a essas crianças e estejam em constante busca do melhoramento de seu repertório.

Ainda na esteira da docência masculina, na educação de crianças pequenas, com base nos dados da pesquisa que realizei (RAMOS, 2018) foi possível perceber que alguns estudos foram efetivados por pesquisadores do gênero masculino. Porém encontramos estudos similares realizados por mulheres, que certamente também se inquietam com a realidade encontrada.

Um dos estudos encontrados é o de Silva (2014) que infere:

A docência masculina na Educação Infantil possibilita pensar diferentes formas de educação para a pequena infância sem discriminar ou propagar as desigualdades de gênero. Tal docência pode construir Pedagogias da infância não sexistas, não racistas, não adultocêntricas, onde os meninos pequenos e as meninas pequenas são autoras/es e protagonistas da construção de saberes, as culturas infantis (SILVA, 2014, p.37).

Desta forma, o autor discute acerca da contribuição para uma educação não segregadora, uma vez que ao se perceber num ambiente com presença predominantemente feminina, a criança também acreditará ser este um espaço feminino e se em casa ela vivenciar comentários e ideias de seus familiares de que a Educação Infantil é um trabalho feminino, tenderá a reproduzir esta *teoria*. E isso pode ser confirmado com o que em sua tese, Finco (2010, p.52) afirma: “as experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos masculinos e femininos”.

A tarefa de educar crianças pequenas é complexa, portanto, com a existência de uma diversidade de relações que estão presentes entre as crianças pequenas e os/as adultos/as nos espaços de educação dessa crianças, há que se conviver e aprender com um universo de saberes, possibilidades, vivências e as diferenças desde a tenra idade (SILVA, 2014).

Jaeger e Jacques (2017) destacam que o trabalho diário de homens e mulheres dá forma à docência com crianças pequenas, e não está determinada por uma estrutura de gênero que seria o crucial da profissão. Desse modo, Sayão (2005), citada pelas autoras, aponta que este feito pode evidenciar diferentes masculinidades e feminilidades como processos relacionados ao contexto pedagógico, assim como aos profissionais que ali atuam, denotando um mundo social em que as identidades e subjetividades se entrecruzam, influenciando, portanto, nas interações que são realizadas nesses territórios.

Nesse sentido, ainda em se tratando de masculinidades e feminilidades, dentro do contexto educativo de crianças pequenas, considero pertinente destacar a *maternagem*, indispensável na educação dessas crianças, e que de acordo com Miranda e Martins (2007),

compreende-se como o conjunto de cuidados dispensados ao bebê com o objetivo de atender às suas necessidades. Estas são descritas com necessidade de “continência”, que compreende não apenas o ato mecânico de segurar o bebe no colo, mas também o suporte físico e emocional e os cuidados quanto ao manuseio do corpo. A maternagem envolve, portanto, a sensibilidade da mãe – entendendo aqui a mãe propriamente dita ou a pessoa que exerce a função materna – em decodificar e compreender essas necessidades, estabelecendo uma rotina que favoreça o crescimento da criança, seu desenvolvimento e estabilidade emocional e ofereça proteção contra os perigos externos (MIRANDA e MARTINS, 2007, p. 12).

Assim, a maternagem é necessária para a educação de crianças pequenas, e de forma equivocada, ela quase sempre é considerada como característica exclusiva da mulher.

Na esteira dessas ideias, fica visível a predominância das mulheres e o escasso número de homens neste contexto e este cenário indica que é preciso não somente dar visibilidade a essas discrepâncias, mas acima de tudo problematizá-las.

Em se tratando das relações de gênero presentes nos espaços de educação de crianças pequenas, não nos é novidade que a maioria, se não todos os *requisitos* para educar essas crianças, sejam considerados femininos, dentre eles, a maternagem.

Para discutir sobre maternagem, Sayão (2005) em seu estudo, recorreu às pesquisas de Chodorow (1979) para inferir sobre as diferenças existentes entre homens e mulheres, no que concerne à educação e cuidado de seus filhos, e afirmou que existiam consideráveis distinções nas formas com que as mães abordavam a socialização das filhas em relação aos filhos, o que poderia interferir na personalidade deles. Assim sendo, as mães assumiam a responsabilidade pela socialização das meninas para a maternagem, visando despertar nelas o sentimento de responsabilidade para com o cuidado com os outros.

Neste sentido, Oliveira (2003) defende que a inteligência da criança “desabrocha entre graças, risos e sentimentos” que a mulher com maestria entende esses sentimentos. Sendo assim, apenas a mulher seria sensível ou conseguiria lidar com a criança, pois é semelhante a ela e tudo o que faz é fruto do sentimento, que é ausente no homem.

O homem ordinariamente não possui a paciência e a bondade de que as crianças precisam achar em quem trata com elas. [...] a mulher – proclama-se geralmente – é o educador por excelência. Só a mulher saberia sorrir à infância. Ela só sabe empregar a carícia para despertar a alma, e a simpatia para dirigir-lhe os primeiros voos. Ela só conhece os caracteres do alfabeto da alma porque só ela estuda perto dos berços; quem não lhe viu o começo não pode adivinhar-lhe o fim. Portanto, doçura, sentimentos, bondade, tudo o menino encontra na mulher igual a si (OLIVEIRA, 2003, p. 206).

Dessa forma, Oliveira (2003) defende a paciência, bondade e afetividade como características próprias e apenas da mulher, necessárias ao exercício do magistério, solidificando assim a imagem da mulher-mãe-professora.

Ainda no sentido da feminização do magistério, Almeida (1998) aponta que na república velha, ser professora era visto como atividade adequada ao sexo feminino, justificada pela comparação entre afazer doméstico, materno e trabalho no magistério.

Como o cuidado com as crianças não fugia a maternagem, o magistério representava a continuação de sua missão [da mulher], nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino (ALMEIDA, 1998, p. 37).

Sendo assim, Almeida (1998) ratifica que a referência ao papel de mãe persiste quando falamos de educação de crianças pequenas e a maternagem está totalmente vinculada a ela. Dessa forma entendemos que o professor homem é desprovido de maternagem e por isso deixar de oportunizar-lo a docência com crianças pequenas é sem dúvida preocupante, pois não podemos desconsiderar a importância das crianças poderem contar também com o referencial masculino em suas rotinas educativas, o que é imprescindível ao seu processo de socialização e de desenvolvimento, como destaca Cerisara (1996, p. 166):

O movimento que busca a integração e a complementaridade entre feminino e masculino supõe que se abra espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem, assim como para práticas profissionais com feições masculinas dentro das instituições de Educação Infantil, com vistas a colaborar para a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e à educação das crianças de 0 a 6 anos e a contribuir para o processo de socialização de meninos e meninas.

Porém, para Badinter (1993), a maternagem pode ser exercida tanto por homem quanto por mulher. E revela:

Ao contrário do que reza a tradição cultural e linguística, a maternagem não tem sexo. [...] se aprende fazendo. O homem e a mulher aprendem mais depressa se eles próprios tiverem pais maternais. [...] mais que de uma diferença de gênero, a maternagem de um homem ou de uma mulher depende muito da infância de cada um, ou de circunstâncias

externas, que nada tem a ver com a fisiologia (BADINTER, 1993, p.178 e 179).

Dessa forma, a autora corrobora a ideia de que homens e mulheres são capazes de cuidar de crianças, visto que o ato de maternar se aprende no fazer diário e as experiências acumuladas no contexto sociocultural contribuem para o desenvolvimento deste feito. Ela ainda ressalta que para que os homens maternem, basta haver interesse pela parte deles e boa vontade das mulheres que os cercam, visto que muitas delas negam-se a compartilhar esse poder.

A partir de Badinter (1993), percebermos que as práticas de cuidado são aprendidas no exercício da profissão, e podem indubitavelmente, serem exercidas tanto por homens quanto por mulheres. Em relação a isso a autora destaca a questão da maternagem perante ao papel de pai e aponta que:

Quanto mais o pai se deixa tomar por sua feminidade, mais ele manifestará intimidade com seu bebê e melhor pai será. Os numerosos estudos sobre a relação pai/bebê, observada ao longo dos seis primeiros meses, são claros: os pais maternam tão bem quanto as mães, ou quase como as mães (BADINTER, 1993, p.179).

Dessa forma, entramos na questão de que a paternidade, enriquecida com as funções de cuidado no âmbito da maternagem, contribui para a profissão de educar crianças pequenas e isso nos remete imediatamente ao que tanto se discute acerca do magistério ser extensão da maternidade. Mas isso não impossibilita que professores do sexo masculino, desprovidos de filhos, exerçam a maternagem, visto que esta, de acordo com Badinter (1993), se aprende fazendo, ou seja, o professor pode aprender a maternar no seu próprio trabalho, para isso basta que alguém que materne o ensine.

2.2. Os saberes docentes da (na) educação de crianças pequenas

É pertinente ressaltar que para refletir sobre a docência, na educação de crianças pequenas, é necessário primeiramente compreender sobre criança e infância.

A partir da Sociologia da Infância, que teve início na década de 80, surgem novos saberes da criança como sujeito de nossa sociedade e é nesta perspectiva, que neste estudo, utilizo o termo criança.

É válido destacar, de acordo com Tonietto (2018) que as crianças, a partir da imersão em contextos múltiplos, apropriam-se de informações, valores, atitudes, fatos e normas. E junto a isso, é na relação com outras crianças de diferentes contextos, sejam eles econômicos, geográficos, sociais, com a cultura que podemos considerar a composição da categoria social denominada infância.

Martins Filho (2005), revela que a infância está inteiramente ligada à diversidade de vivências e contextos socioculturais das crianças, que “permite-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas diversas formas de manifestações e produções culturais” (MARTINS FILHO, 2005, p. 13). Assim sendo, a criança poderá participar de decisões as quais culturalmente só pertenceram aos adultos, tais quais as que tangem sobre economia, política e outros aspectos sociais. Ou seja,

As crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009, p. 31).

Ao compreender que a criança se constitui como sujeito a partir das relações sociais de interação com outrem: crianças e adultos, entendo que é nestas relações que elas iniciam o contato com regras, valores e outros atributos próprios do mundo adulto e percebo o quanto elas são submetidas ao não protagonismo.

Cada criança assimila, antes de tudo, os modelos e os ideais da classe social à qual pertence e dos grupos sociais com os quais está em contato. Mas toda criança sofre também a influência dos modelos socialmente dominantes (CHARLOT, 2013, p. 58).

Indubitavelmente as crianças são direta e constantemente influenciadas por tudo aquilo que os adultos criam para elas, porém suas peculiaridades e características próprias nos permitem compreender a existência de várias infâncias e que conseqüentemente nos faz refletir se estas infâncias são

pensadas durante o planejamento de práticas pedagógicas a serem efetivadas com crianças pequenas.

Ainda na esteira sobre infância, Garanhani e Nadolny (2013) enfatizam que esta não se delimita meramente a um período de vida com características biológicas próprias e sim uma representação social formada na e pela cultura. As autoras ainda ressaltam:

Se considerarmos que a criança é protagonista de seu processo de socialização nos espaços culturais em que vive e que produz cultura, precisamos pensar numa concepção de escola que atenda as especificidades desse sujeito (GARANHANI, NADOLNY, 2013, p.157).

Para Tonietto (2018) a infância é dada por uma construção social que ocorre na relação com os adultos e com a cultura e

é nesse cenário que o conjunto de crianças de idades aproximadas passam a desenvolver uma reprodução interpretativa do mundo adulto, não apenas reproduzindo normas, valores e regras sociais, mas também criando formas de significações próprias ao partilharem de movimentos, brincadeiras e dramatizações, ou seja, se relacionam de formas específicas entre elas e com os adultos (TONIETTO, 2018, p. 26).

Sendo assim, o professor de crianças pequenas precisa despir-se de quaisquer ideias relacionadas a crianças passivas. Precisa, indubitavelmente, pensar no protagonismo delas e assim desenvolver propostas que valorizem suas formas de ser e de se expressar, respeitando-as como sujeitos que participam da cultura, da história e da vida social.

Assim, de acordo com Charlot (2013) é ainda preciso ter ciência de que

A criança e os grupos de crianças fazem energicamente questão de sua autonomia, de sua originalidade, de sua especificidade, mas as afirmam reproduzindo constantemente os modelos que lhes são oferecidos pelos adultos e pelas sociedades de adultos. A criança é para o adulto um modelo de disponibilidade diante da existência; mas ela aborda a existência tomando como modelo o adulto (CHARLOT, 2013, p.161).

Neste sentido, ao defender a importância de saberes específicos para o trabalho docente com crianças pequenas, Martins Filho (2013) ressalta:

[...] o professor necessita superar práticas espontâneas ou gratuitas, procurando conhecer e refletir sobre as concepções, os princípios, enfim, o corpo de conceitos e noções que sustentam suas práticas. E mais, precisa revestir-se de uma dimensão humana que lhe possibilite interagir com as crianças de acordo com a categoria geracional e social a que pertencem (MARTINS FILHO, 2013, p.31).

O autor enfatiza que as crianças pequenas têm características próprias que precisam ser conhecidas e respeitadas pelos seus docentes. Dessa forma, faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas que tenham sentido aos sujeitos envolvidos no conjunto das relações que ocorrem nestes espaços educacionais. De acordo com Charlot (2000), o sujeito,

[...] apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos. Sujeito não é uma distância para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. (CHARLOT, 2000, p. 43).

É pertinente frisar que não existe prática pedagógica pronta, tampouco receita a ser seguida para que ela aconteça. Ela é construída pelos sujeitos em suas experiências educacionais. Segundo Charlot (2000), é na *relação* dos sujeitos em suas experiências educacionais que são partilhados fatos, normas, valores e atitudes. Portanto, destaca-se que “toda relação consigo supõe a relação com o outro, e toda a relação com o outro é uma relação consigo” (CHARLOT, 2000, p. 39).

Ainda no sentido da relação dos sujeitos, Charlot (2000) nos apresenta a relação do sujeito *com o saber* e designa três relações: epistêmica, social e identitária.

Na primeira, a relação *epistêmica com o saber*, Charlot (2000) nos esclarece que o aprender não significa a mesma coisa para todos, ou seja, ele não é linear. O autor ainda ressalta que para compreendermos esse fenômeno é necessário compreender a natureza da ação do aprender.

Na *relação de identidade com o saber*, Charlot (2000, p. 72), infere que “toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si.” É

estabelecida no processo com o saber uma construção de si mesmo, que também pode ser desenvolvida no contato com o outro. Está relacionado com as escolhas do docente e nela o que corresponde ao fato da sua opção em atuar com crianças pequenas.

Já a *relação social com o saber*, está associada às condições culturais nas quais o sujeito está estabelecido, e seu aprendizado é diretamente influenciado pela cultura a qual ele, o indivíduo, está exposto. Charlot (2000) enfatiza que esta é uma relação singular com o saber, visto que as mesmas pessoas, de uma mesma condição social, não estabelecem as mesmas relações com o saber.

Retomando a discussão acerca da prática pedagógica, é pertinente destacar que esta é uma prática do *saber*, que de acordo com CHARLOT (2005),

[...] funciona segundo normas específicas do mundo do saber: construção de um universo e de um discurso no qual a norma é a coerência interna. A prática do saber é organizada para atingir um fim, mas, diferentemente de uma prática profissional, a finalidade aqui não é produzir efeitos agindo sobre o mundo, e sim produzir um mundo específico, no qual a lei é a coerência (CHARLOT, 2005, p. 91).

A partir dessa ideia, torna-se possível compreender que a prática pedagógica diz respeito à formação de sujeitos que partilham diferentes contextos sociais. Sendo assim, esta prática não tem um produto final. Ela é contextualizada, visto que é marcada por uma dada situação em que ocorre, ao mesmo tempo que “se liberta dessa ancoragem a uma determinada situação para construir um saber que seja verdadeiro independente da situação” (CHARLOT, 2005, p. 92).

Vale ressaltar que a prática pedagógica, sendo um processo educativo, não deve ser vista de forma unilateral. Ela deve ser considerada como uma relação com o saber, que “é relação com o mundo, em um sentido mais geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende” (CHARLOT, 2000, p.67).

Para isso, é necessário que o professor conheça as peculiaridades da criança pequena, pois segundo Oliveira-Formosinho (2002), citado por Garanhani e Nadolny (2013, p.159), “a criança pequena possui características específicas em razão de seu processo de desenvolvimento, no qual pensamento, sentimento e motricidade caracterizam uma globalidade em sua

educação”. Sendo assim, essas características, indubitavelmente necessitam de um olhar sob a prisma da interligação entre cuidar/educar.

Em se tratando de cuidado/educação, de acordo com Tiriba (2010, p. 79-80), entende-se que a função cuidar/educar na Educação Infantil já apresenta, no termo cuidar, as dimensões intelectual e afetiva.

[...] o cuidado está na raiz primeira do ser humano, é anterior e acompanha todas as suas ações. Nele estão enraizados o querer e o desejar, realidades humanas fundamentais. O cuidar engloba, portanto, a dimensão intelectual existencial (cogitare) e a dimensão afetiva (preocupação por) (TIRIBA, 2010, p.79-80).

Dessa forma, cuidar/educar é percebido como necessidade, ratificando sua relevância enquanto função dos professores de crianças pequenas, que requer atividades que precisam ser pensadas para que seja possível atender as especificidades das crianças dessa faixa etária. Sendo assim, faz-se necessário que o professor dessas crianças, para conseguir exercer a função de cuidar/educar, necessite de um saber educativo específico, conforme é explicitado por Roldão (1998):

O saber educativo consiste na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação concreta no sentido da consecução do objetivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno. Desta mobilização reflectida de saberes prévios (gestão de saber), resulta, por sua vez, a emergência de saber específico da profissão, que nasce do exercício da mesma e da dialéctica saberes/situações que o acto de ensinar envolve (produção do saber) (ROLDÃO, 1998, p.84)

Neste sentido, faz-se pertinente compreender as possíveis formas de comunicação das crianças dentro do contexto social que estão inseridas. Como revelam os estudos de Garanhani (2004), que destacou a necessidade de reconhecer e valorizar diferentes formas de comunicação das crianças em sua interação com o meio.

Para que esteja presente na educação da pequena infância o conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens, é necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil que deverá contemplar ações pedagógicas que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com o seu grupo. (GARANHANI, 2004, p. 27).

A autora ratifica a importância das ações pedagógicas que contemplem a interação e comunicação da criança com outrem e com o meio em que está inserida. Além disso cabe destacar que é preciso estar atento às especificidades das crianças pequenas, buscando proporcionar a elas situações que possam se sentir protagonistas e isso inclui permiti-las escolher e tomar decisões de uma forma cada vez mais independente dos adultos.

Ainda neste processo, é possível considerar o papel dos conflitos entre elas, as crianças, e que é muito comum nesta etapa da Educação Básica, conforme aponta Mello (2010):

ao interagir com seus colegas, as crianças, desde pequenas, estabelecem atos cooperativos, imitam-se criam diálogos, disputam objetos, e mesmo, brigam ou se consolam. Mordidas, empurrões, puxões de objetos devem ser mediados pelo professor (MELLO, 2010, p. 184).

A autora ainda revela que essas situações devem ser encaradas como possibilidade de desenvolvimento e que os professores precisam aprender a lidar com esses conflitos.

Por meio dessa compreensão, entendemos que ser professor é estar em constante aprendizagem e amadurecimento enquanto profissional e isso nos leva a entender que o desenvolvimento da *profissionalidade*²⁰ docente e a concretização da função do professor de crianças pequenas são de suma relevância, pois de acordo com Charlot (2000)

Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo. [...] Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual [...]. Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade [...], ou entrar em formas relacionais [...] (CHARLOT, 2000, p. 59).

²⁰ Segundo Gorzoni e Davis (2017) a profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor.

A partir do que o autor informa, acerca da necessidade de aprender, em se tratando do professor de crianças pequenas, destaco a pertinência de se aprender sobre as especificidades da educação dessas crianças, que serão muito mais significativas durante a prática e não apenas na teoria, nos estudos de formação inicial ou continuada. Não que estes não sejam relevantes, mas

Quem “tem prática” vive em um mundo onde percebe indícios que outros não veriam, dispõe de pontos de referência e de um leque de respostas dos quais os outros estariam desprovidos. A prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza seu mundo; ela supõe, e produz, o aprender (CHARLOT, 2000, p. 63).

O autor nos faz compreender que a prática é também uma forma de saber e ela deve ser aprendida para que seja dominada. Além disso, a prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes.

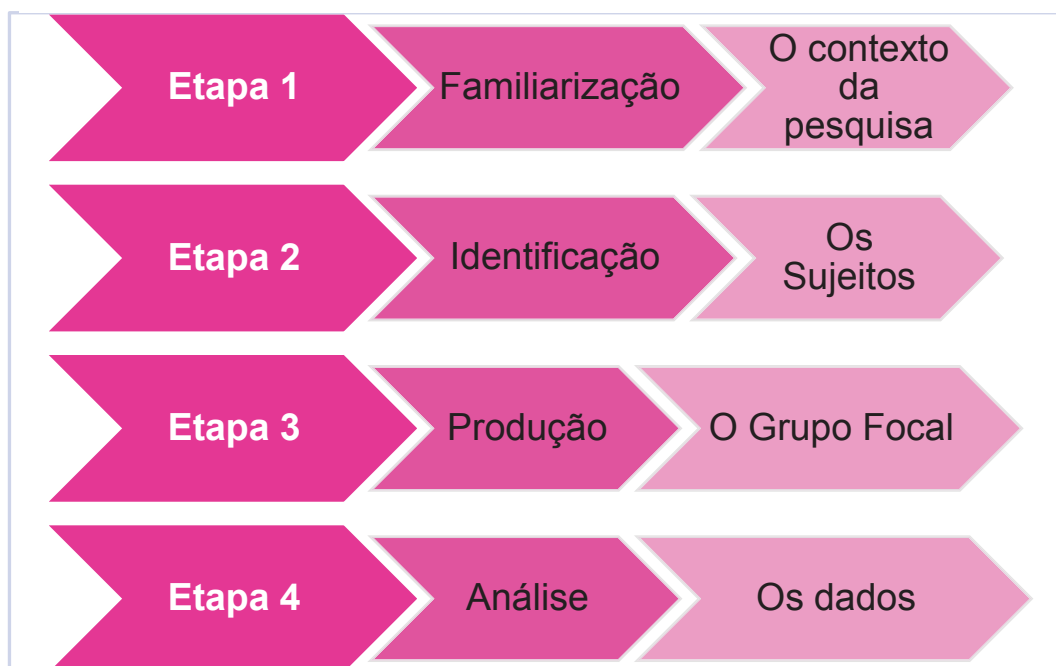
3 PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA E SUA TRAJETÓRIA: O CAMINHO PERCORRIDO

Neste capítulo descrevo a trajetória metodológica percorrida para a compreensão sobre relações docentes do professor do sexo masculino na educação de crianças pequenas, por meio da fala dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da UFPR e o primeiro passo da investigação foi buscar estudos sobre a presença masculina na educação dessas crianças.

Nesse processo, a leitura dos textos de Sayão (2003, 2005) e Louro (2007) representou uma importante contribuição teórica na pesquisa que se iniciava. No que se refere ao aporte teórico-metodológico, mais precisamente sobre grupo focal, instrumento metodológico utilizado para a produção dos dados da pesquisa, recorri aos estudos de Gondim (2003) e Gatti (2012).

Para uma melhor visualização dos caminhos percorridos na pesquisa, apresento a Figura 2.

FIGURA 2: ETAPAS DA PESQUISA “O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE FALAM ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ”.



Fonte: O autor (2018)

A Figura 2 nos mostra a pesquisa estruturada em suas principais etapas, as quais descrevo para melhor compreensão.

3.1 ETAPA 1 - Familiarização: o contexto da pesquisa

Para compreender as relações docentes na educação de crianças pequenas, por meio da fala dos acadêmicos do sexo masculino de Licenciatura em Educação Física da UFPR, reitero que busquei identificar futuros professores que estivessem realizando estágio na educação de crianças pequenas.

Recorri à literatura para familiarização acerca da atuação masculina na educação de crianças pequenas e encontrei algumas pesquisas sobre esta temática, porém nenhuma sobre o professor de Educação Física do sexo masculino dentro desta prática docente. Todas abordavam sobre a atuação do professor com formação em Pedagogia ou Magistério (Ensino Médio).

Saliento que as pesquisas, quando abordavam sobre estágios, na maioria das vezes, referiam-se aos supervisionados, que são os obrigatórios no curso de Pedagogia. Porém, todas as pesquisas encontradas, de certa forma, contribuíram para a construção deste estudo, visto que o principal enfoque está nas relações docentes entre os indivíduos do sexo masculino na educação de crianças pequenas.

É pertinente destacar que esta etapa da pesquisa ratifica o saber adquirido na disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, voltada para os estudos da criança pequena, que é *Educação Física em Contextos Educativos I*. Em detrimento ao exposto, Sayão (2005) afirma que:

[...] os conhecimentos na Educação Infantil estão situados na esfera da totalidade do ser humano. O corpo, o movimento, as emoções, as diferentes linguagens, entre outros elementos, são instrumentos de apreensão de cultura e, por essa razão, a educação das crianças pequenas diferencia-se daquela presente na escola tradicional. (SAYÃO, p. 25, 2005).

Dessa forma, a autora nos faz refletir acerca da educação das crianças pequenas, que prima pela integração das múltiplas linguagens, tendo a brincadeira e as interações como eixos norteadores nas práticas pedagógicas, diferentemente na escola tradicional.

Ressalto que o contexto desta pesquisa toma como escopo turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental (séries iniciais), de uma Escola da Rede Particular de Ensino de Curitiba – Paraná. Escola que optou por contratar estagiários do sexo masculino da Licenciatura em Educação Física.

Na referida escola, diferente das outras, nas quais as turmas de primeiro ano já seguem as rotinas institucionalizadas, próprias do Ensino Fundamental, as crianças do primeiro ano das séries iniciais ocupam os mesmos espaços que as crianças da Educação Infantil. Para melhor compreender este contexto, considere pertinente conversar com a coordenadora da Educação Infantil, que me informou:

Quando veio a mudança da lei há uns dez, doze anos atrás, do Ensino Fundamental para nove anos (a gente aqui no colégio, busca olhar para a essência da infância). Então independente de lei, de algo burocrático, o que mudou foi a extensão do Ensino Fundamental e o que não mudou foi a característica de infância. Então nós nos posicionamos em manter o respeito por crianças, visto que mudam a nomenclatura da série, mas não mudam aquilo que elas precisam, que é essa riqueza da infância, o brincar, algo mais lúdico. Então por isso a opção de mantê-los vinculados ao prédio da Educação Infantil. Foi uma briga que a gente comprou naquela época em respeito às infâncias (Trecho da entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil, em 02/01/19).

Dessa forma, é possível inferir que as crianças do primeiro ano ainda são crianças pequenas e, portanto, ainda precisam de cuidado/educação e em respeito a isso, permanecem nos mesmos espaços das crianças da Educação Infantil.

É pertinente destacar que dentre a equipe docente da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, na escola em questão, há somente um professor homem, que é o professor de Educação Física.

Com um professor do sexo masculino compondo a equipe de professores de crianças pequenas e com a preferência na contratação de acadêmicos homens do curso de Licenciatura em Educação Física para estágio com essas crianças, já é possível perceber que a escola está no caminho do incentivo ao aumento de professores homens na educação de crianças pequenas.

Destaco que também considere relevante compreender o porquê do contrato, por parte da coordenação da escola, de licenciandos do sexo

masculino e da Educação Física, sendo que o estágio não é específico da área. E então a Coordenadora da Educação infantil me diz:

Todo ano os alunos da Educação Física visitam a escola e dessa vez mostraram interesse muito grande por aquilo que a gente faz e desenvolve com as crianças pequenas. A gente olhou para os meninos da Educação Física como pessoas potentes de representarem algo que na sociedade é muito forte, que é o papel da figura masculina e que na Educação (Pedagogia) a gente quase não tem. Na Educação Física é onde mais a gente encontra essa possibilidade. Então a entrada dos estagiários da Educação Física na educação com crianças pequenas foi por conta disso, para que a gente dê a oportunidade às crianças olharem o papel do masculino na sociedade. E porque na essência do curso de Educação Física tem algo que as nossas crianças precisam que é o trabalho com corpo, com o reconhecimento de si, reconhecimento do outro e a relação que isso propicia (Trecho da entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil, em 02/01/19).

Ainda neste cenário, corroborando a fala da Coordenadora, a Orientadora da Educação Infantil ressalta

Na verdade, pensamos na Educação Física porque a criança é puro movimento e como este curso estuda esta linguagem, optamos pela parceria. [...] A questão do sexo masculino é apenas para possibilitar às crianças, novas aprendizagens com um outro olhar. (Trecho da entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil, em 02/01/19)

Sendo assim, a fala da orientadora demonstra que mesmo não contratando estagiários para atuarem especificamente com a Educação Física, há uma intencionalidade voltada para a Linguagem Movimento, tanto que a profissional é bem enfática quando se refere à criança como *puro movimento*.

3.2 ETAPA 2 - Identificação: os sujeitos da pesquisa

Nesta etapa apresento os sujeitos da pesquisa. Eles são cinco, todos do sexo masculino, acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da UFPR, ex e atuais estagiários da escola particular de Curitiba – PR, que se caracteriza com o contexto da pesquisa.

De início, ainda no primeiro semestre de 2017, realizei contato com três possíveis sujeitos, que estavam no sétimo período do curso e foram os primeiros estagiários homens a serem contratados pelo referido colégio - sendo que até

então eram contratadas somente estagiárias dos cursos de Pedagogia e Psicologia - e todos aceitaram participar do estudo.

Em meados do segundo semestre, do mesmo ano, tomei conhecimento de que mais três estagiários, também do curso de Educação Física, tinham sido contratados para a mesma instituição educacional. Dessa vez, dois deles estavam no quarto período do curso e o outro no oitavo. Fiz contato com eles e os informei acerca do estudo que estava realizando, convidando-os a participarem como sujeitos da pesquisa. Os três universitários prontamente confirmaram participação.

No primeiro semestre de 2018, já com os contatos de todos os possíveis participantes, um deles informou que não participaria do grupo, pois estava sem tempo e como o encontro do grupo focal aconteceria no Departamento de Educação Física (DEF) da UFPR, e o acadêmico não fazia mais nenhuma disciplina ofertada neste campus, ficaria difícil conseguir fazer parte do grupo. Com a desistência dele, o grupo focal passou a ser composto por cinco sujeitos.

Para apresentar os sujeitos da pesquisa e preservar suas identidades, sugeri, durante o grupo focal, que cada um escolhesse um codinome e surgiu a ideia da escolha de nomes de super-heróis, visto que estes estão muito presentes nas brincadeiras das crianças com quem atuavam.

Sendo assim, no Quadro 2, apresento os sujeitos da pesquisa pelos codinomes escolhidos, idade, período do curso de Licenciatura em Educação Física quando ingressou no estágio com crianças pequenas e o tempo do estágio.

QUADRO 2 - SUJEITOS DA PESQUISA “O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE FALAM ESTAGIÁRIOS DALICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.”

Nome	Idade	Período do curso de Educação Física que ingressou no estágio	Tempo de estágio na escola do estudo	Outros estágios	Contato Educação de crianças pequenas
Capitão América	23 anos	7º	1 ano e 3 meses	Ensino Fundamental e Médio.	Magistério
Homem Aranha	23 anos	7º	6 meses	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ²¹ , Programa de Educação Tutorial (PET) ²² .	--
Homem de Ferro	21 anos	7º	1 ano e 6 meses	Atividades físicas e natação para idosos, Grupo de treinamento de basquete da UFPR; Educação Física Adaptada.	--
Hulk	20 anos	3º	6 meses	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	--
Thor	26 anos	3º	6 meses	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	--

Fonte: o autor, 2018.

O Quadro 2 mostra que somente o estagiário Homem de Ferro permanecia na experiência com as crianças pequenas. Cabe destacar que ele já havia

²¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas. Tem o objetivo de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Via <http://portal.mec.gov.br/pibid>

²² O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa de comprovada excelência, o qual compromete-se fundamentalmente em aprimorar os cursos de graduação. Trabalha com quatro vertentes principais que são: Ensino, Cultura, Pesquisa e Extensão. Via <https://www.unifal-mg.edu.br/pet/oquee>

concluído a Licenciatura e que fazia *permanência de curso*²³, portanto ele podia continuar como estagiário. Já Capitão América e Homem Aranha encontravam-se *desperiodizados*²⁴ e Hulk e Thor já estavam no 4º período da referida Licenciatura.

Dentre os sujeitos, apenas um já tinha uma aproximação com a docência de crianças pequenas, visto que fez o magistério antes de ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física. Os outros sujeitos, embora já tivessem estagiado antes, nenhum no contexto da educação de crianças pequenas.

Ainda a partir do Quadro 2, é possível notar que um dos acadêmicos não estagiou nem em escolas e tampouco com crianças. Os outros estagiários, embora não tenham vivenciado previamente um contato com a educação de crianças pequenas, pelo menos estiverem em contato com o contexto educacional.

Após a confirmação de participação dos acadêmicos em questão, foi possível efetivar a realização do grupo focal, com cinco sujeitos.

3.3 ETAPA 3 - Produção: O Grupo focal

Realizei um grupo focal, definida por Gondim (2003) como técnica de investigação qualitativa, em que são ressaltados os fatores que afetam as discussões nos grupos.

Para compreender sobre o instrumento metodológico escolhido para esse estudo, participei do Seminário Especial em Pesquisa Qualitativa: história de vida e grupo focal, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR, das linhas de Pesquisa Educação: diversidade, diferença e desigualdade social e processos psicológicos em contextos educacionais, coordenado pela professora Dra. Sonia Fátima Schwendler. As discussões realizadas, bem como os materiais referentes ao grupo focal me fizeram ratificar a escolha, pois “[...] desenvolver uma pesquisa utilizando o grupo focal é desenvolver um processo, que contém procedimentos que visam a compreensão

²³ Até o final do ano de 2017, os egressos de uma das habilitações (licenciatura e bacharelado) do curso de Educação Física da UFPR poderiam solicitar permanência de curso para obterem as duas habilitações sem precisar prestar novo vestibular.

²⁴ Termo utilizado àqueles alunos que por algum motivo não acompanham a turma de origem e/ou se formam após o previsto.

das experiências do grupo participante, do seu próprio ponto de vista” (LERVOLINO, PELICIONI, 2001, p. 116).

Morgan (1997), também define o grupo focal como uma técnica de pesquisa que produz dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Neste sentido, Aschidamini e Saupe (2014) enfatizam que neste método de pesquisa estão delineadas as etapas que favorecem a elaboração dialética do pensamento grupal, levando à construção coletiva do conhecimento.

Ainda sobre a relevância do referido instrumento metodológico, é pertinente destacar que “a essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos, por isso é chamado de grupo focal” (LERVOLINO, PELICIONI, 2001, p. 116).

O grupo focal também pode, segundo Veiga e Gondim (2001), ser caracterizado como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Ainda na esteira da caracterização do grupo focal, Gondim (2003) nos informa que

[...] os pesquisadores encontram nos grupos focais uma técnica que os ajuda na investigação de crenças, valores, atitudes, opiniões e processos de influência grupal, bem como dá suporte para a geração de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos. Trata-se de uma técnica que pode ser usada quando o foco de análise do pesquisador é o grupo (GONDIM, 2003, p. 160).

Sendo assim, compreender o conceito de grupo focal, resultou na decisão pela utilização deste instrumento metodológico, visto que os participantes possuem uma experiência em comum e o diálogo entre eles, promovido no grupo, pode certamente contribuir para a produção de dados desta pesquisa. Gatti (2012) aponta a técnica de pesquisa dos grupos focais para

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham algumas tradições em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2012, p.11).

A autora nos faz compreender que o uso dessa técnica não pode se limitar a apenas identificar posicionamentos individuais acerca do tema pesquisado, mas a fomentar reflexões que possam ser articuladas pelos participantes da pesquisa, podendo assim se complementarem.

A unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo. Ou seja, se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação de resultados, ela é referida como do grupo. (Gondim, 2003).

Gondim (2003) ainda nos fala sobre o tamanho do grupo, que é um aspecto que merece atenção. Segundo a autora, apesar de se convencionar que o número varia de quatro a dez pessoas, isto depende do nível de envolvimento com o assunto de cada participante.

Após a definição dos procedimentos metodológicos a serem utilizados, o próximo passo foi a efetivação do grupo focal e para facilitar a organização do grupo, bem como agendar a melhor data para o encontro de todos os participantes, montei um grupo de conversa na ferramenta de comunicação *WhatsApp*²⁵. Dessa forma, todos os cinco sujeitos compareceram no dia do grupo focal, que foi realizado no dia 15 de agosto de 2018, às 14:30, nas dependências do Departamento de Educação Física (DEF) da UFPR, mais precisamente na sala 8. Para a reserva do referido espaço, entrei em contato com a professora do DEF da UFPR, Dra. Letícia Godoy que prontamente disponibilizou e autorizou o uso da sala no dia e horário combinados.

Com antecedência, cheguei ao DEF para organizar a sala 8 para receber os sujeitos da pesquisa. Disponibilizei as carteiras em semicírculo e em cada uma coloquei plaquinha com o nome de cada participante para posteriormente verificar, por meio da filmagem, quem estava falando no momento da transcrição, conforme mostra a Figura 3.

²⁵ Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

FIGURA 3 - DISPOSIÇÃO DO CENÁRIO PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL DA PESQUISA “O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE FALAM ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.”



Fonte: O autor, 2018.

A disponibilidade das carteiras foi utilizada para favorecer a discussão dos pontos elencados pelo pesquisador, conforme os objetivos da pesquisa, bem como para facilitar o momento de transcrição das gravações. Posicionei-me em uma mesa com duas cadeiras à frente dos sujeitos, assim foi possível ter visão ampla de todos.

Ainda no momento de organização do cenário, aproveitei para testar o melhor local para o posicionamento do artefato que filmou o grupo, bem como do que capturou o áudio. Para esses fins, utilizei dois celulares. Comuniquei os participantes sobre as gravações e assegurei-lhes anonimato. Ressaltei que elas seriam utilizadas para as finalidades da pesquisa.

Mesmo com as gravações, o grupo focal foi conduzido pelo pesquisador e acompanhado por um auxiliar, que além de garantir a filmagem, também realizou anotações para sinalizar aspectos importantes.

Destaco a relevância da realização da gravação de áudio e imagem, visto que uma complementa a outra. As imagens trouxeram informações que

passaram despercebidas no momento do grupo, como os gestos corporais e expressões faciais apresentados pelos participantes em situações de concordâncias, discordâncias e até mesmo dúvidas.

Cabe reiterar que os sujeitos não estagiavam todos no mesmo horário e também nem todos tinham aulas nos mesmos dias e horários no DEF. O horário combinado, 14h30 de uma quarta-feira, foi o que mais se aproximou do melhor horário para todos, posto que nesse dia, somente um não estaria no departamento. Desse modo, para este sujeito e quem mais precisasse, foi disponibilizado declaração de participação no grupo focal (Apêndice A), para possível justificativa de ausência no compromisso.

Os sujeitos da pesquisa ao chegarem ao local combinado, foram esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa e neste momento um dos participantes relata que já havia participado de um grupo focal no ano passado, para uma pesquisa de pós-doutorado, e corrobora a pertinência dessa participação para sua formação acadêmica e futuro professor pesquisador.

Com o intuito de deixá-los à vontade e proporcionar sensação de acolhimento, foi disponibilizado um lanche aos participantes, porém como estes tinham almoçado no início da tarde, optaram por lanchar ao final do encontro.

Apresentei aos acadêmicos os procedimentos a serem adotados no grupo focal e de forma simples falei sobre o tema da discussão. Informei que durante a discussão não haveria respostas certas ou erradas. Ressaltei a importância da participação de todos e que divergências de opiniões seriam bem-vindas. Em seguida, destaquei a importância de que um de cada vez pudesse dar sua opinião a respeito dos eixos de discussão que seriam propostos, tomando por base um roteiro. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Apêndice B), autorizando o uso dos relatos produzidos no grupo focal.

O grupo focal durou 1h 22' 42" (uma hora, vinte e dois minutos e quarenta e dois segundos), sendo que as primeiras questões discutidas tinham caráter geral e de abordagem fácil, permitindo a participação de todos os sujeitos da pesquisa, com envolvimento e fluidez na conversação, que se mantiveram até o final do grupo.

Ao longo das discussões, principalmente quando o grupo estava bem entrosado, foi possível perceber que embora orientados, alguns participantes

iniciavam suas falas ao mesmo tempo, porém eles mesmos já resolviam estas situações.

Ao final das discussões, como forma de agradecimento, não apenas por terem participado do grupo, mas principalmente por dispensarem algumas horas dos afazeres deles para estarem reunidos comigo e contribuindo para a produção de dados de minha pesquisa, distribui a todos os envolvidos no grupo focal o que carinhosamente atribui o nome de *Kit gratidão*²⁶.

Para a confecção deste kit, pensei em elementos que remetiam à infância, já que o trabalho com ela nos uniu para fins desta pesquisa. Sendo assim, imaginei algo colorido e ao mesmo tempo queria que fosse algo útil. Decidi então montar kits com materiais de papelaria: postit (bloco de notas), marcador de texto, lápis e borracha cada um de uma cor diferente. E ainda acrescentei chaveiros, desses comprados como lembranças de viagens, para dar um toque mais pessoal. Em seguida concordamos em fazer o lanche, já que se aproximava das 17h.

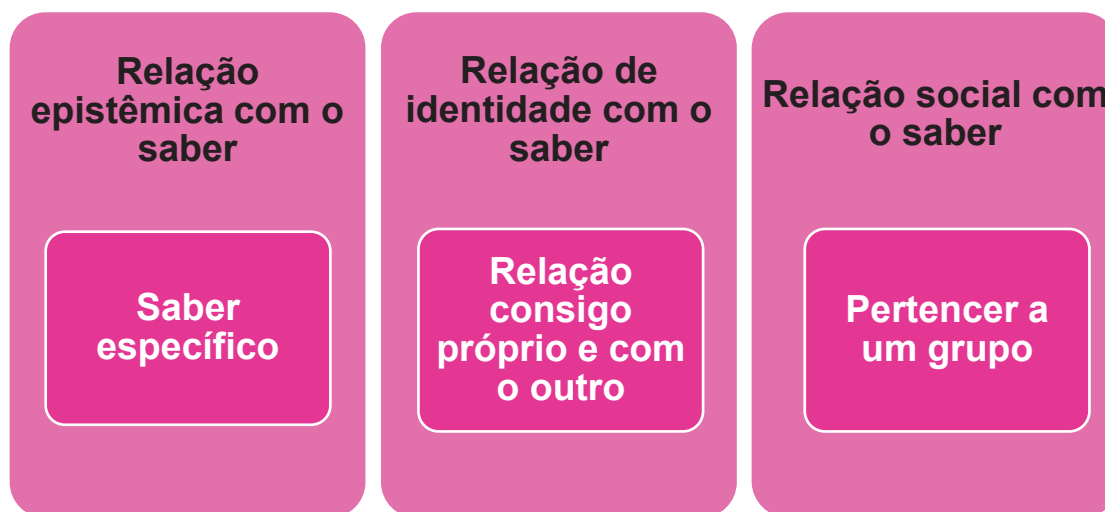
A transcrição do grupo focal levou cerca de seis dias para ser finalizada e resultou em 27 páginas. Destaco, novamente, a relevância da transcrição a partir do vídeo, visto que algumas expressões orais passariam despercebidas ou descontextualizadas, se não acompanhadas das expressões faciais dos sujeitos participantes do grupo.

3.4 ETAPA 4 – Análise dos dados

Nesta etapa da pesquisa, após a análise da transcrição do grupo focal, organizei os dados produzidos em três temas acerca das relações com o saber, propostos por Charlot (2000): relação epistêmica com o saber; relação de identidade com o saber e relação social com o saber, como é mostrado na Figura 4.

²⁶ Espécie de brinde dado aos sujeitos no final do grupo focal como forma de agradecimento.

FIGURA 4 - ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DA PESQUISA “O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE FALAM OS ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ”, À LUZ DA TEORIA A RELAÇÃO COM O SABER DE CHARLOT (2000).



Fonte: O autor (2019)

Destaco que para cada tema, relacionei um subtema, conforme mostra a Figura 4, com o objetivo de melhor organizar, analisar e compreender os dados obtidos. Sendo assim, a partir da transcrição das falas dos sujeitos, percebi que estas poderiam ser categorizadas em três principais subtemas: saber específico; relação consigo próprio e com o outro; e pertencer a um grupo.

4 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo.
Bernard Charlot²⁷

Com a intenção de tentar *compreender, por meio da fala dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da UFPR, as relações docentes do professor do sexo masculino na educação de crianças*, realizei a organização da análise e a apresento em três principais temas, que surgiram com base na teoria da relação com o saber de Charlot (2000), sendo: a relação epistêmica com o saber; a relação identitária com o saber e a relação social com o saber.

4.1 Relação epistêmica com o saber: saber específico

Sempre que me deparo com o assunto formação de professores, algumas questões me inquietam: como formar professores? Quais são os saberes necessários para a formação deles? Quais são os saberes utilizados nas suas práticas de docência? São muitas as perguntas e quando se trata de professores homens, exercendo docência com crianças pequenas, elas surgem com mais intensidade.

Histórica e culturalmente, na sociedade, a mulher sempre esteve encarregada de educar e cuidar dos filhos. Segundo Carvalho (1999), com o ingresso da mulher no mundo do trabalho, associou-se a ela essa função, visto que já o exercia no lar.

De certa forma a construção da imagem social do professor de crianças pequenas teve origem na vinculação entre escola e família e entre mãe e professora, ou seja, na concepção assistencialista construída em uma “matriz

²⁷ Bernard Charlot é um pesquisador francês e professor Emérito em Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII. Membro da Universidade do Porto (Portugal) e Universidade Federal de Sergipe (Brasil).

enraizada nas ideias socialmente construídas de infância, de relação adulto-crianças e cuidado” (CARVALHO, 1999, p. 15).

Sendo assim, o ambiente do trabalho docente com crianças pequenas continua predominantemente feminino, o que certamente ainda pesa para professores homens que tem a intenção de trabalhar neste território. Além desse fator, há outros, como por exemplo, *saberes necessários* para o trabalho com essas crianças que, historicamente, são rotulados como femininos e um deles é a maternagem, compreendida como “vinculação de qualidade de alguém que tenha a função de cuidar e de uma criança a ser acolhida. Sendo esta relação muito importante, tendo um sentido no vínculo do adulto com essa criança” (PERETTO e VALENTE, 2013, p. 73).

Levando em conta que, de acordo com Badinter (1993), a maternagem pode ser aprendida por qualquer pessoa, o sujeito do sexo masculino, que é considerado como desprovido deste saber, continuará a não ser compreendido neste cenário, pois

O sujeito de saber não pode ser compreendido sem que se o apreenda sob essa forma específica de relação com o mundo. Em outras palavras, não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito do saber (da Razão); pois, para entender o sujeito de saber, é preciso apreender sua relação com o saber (CHARLOT, 2000, p. 61).

Sendo assim, o autor defende a tese:

Não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com as relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia do saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2000, p.61).

Dessa forma, o autor nos mostra o professor como um indivíduo singular, com características sociais diversas e que apresenta a relação com o saber para as crianças tendo como base suas relações com o saber, com seu estatuto institucional, com a sua pessoa.

Reconheço que não há fórmula secreta para a docência de crianças pequenas, assim como não há na docência de adolescentes, jovens e adultos, porém, é indiscutível que haja saberes específicos para a docência em cada

etapa educacional. Mas como esses saberes são produzidos? Educar crianças pequenas pode ser aprendido?

Trago à tona as referidas questões com o intuito de ressaltar o que Charlot (2000) chama atenção para a necessidade de se compreender a relação com o saber antes de compreender o sujeito deste. Dessa forma, é pertinente destacar que

O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens [...]. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para construir o saber, mas, também, para apoiá-lo após sua construção: um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido (CHARLOT, 2000, p. 63).

Neste sentido, o autor frisa que a construção do saber coletivo só é possível se este se instalar na relação com o mundo que a constituição desse saber supõe. No caso deste estudo, o referido *mundo* é a escola onde os sujeitos realizaram o estágio com crianças pequenas. É neste cenário que procurei articular a relação do professor com o saber, tendo como dados de pesquisa a fala dos sujeitos desta.

Sendo assim, enfatizo que o termo *homens* utilizado por Charlot (2000) quando este se refere às relações epistemológicas entre os homens, refere-se a *humanos*, o que neste estudo nos permite compreender acerca da aprendizagem, por exemplo, que o professor homem pode adquirir com a professora em relação à maternagem.

Diante disso, destaco que historicamente e culturalmente, um dos poucos contatos que os meninos têm com a maternagem é o que recebem das mães deles, enquanto que as meninas, além da maternagem praticada pela mãe para com elas, desde muito cedo, mesmo que simbolicamente, já são apresentadas aos afazeres domésticos, da maternidade e à maternagem. Essas representações são notadas nas brincadeiras de casinha e boneca, as quais nunca foram vistas com bons olhos quando o assunto era incluir meninos nessas brincadeiras. Sendo assim, ao cuidar de sua *filhinha*, a menina simboliza os

cuidados, atenção e afeto que ganhou de sua mãe e os representa nesta brincadeira, o que certamente contribui para o desenvolvimento da maternagem.

Então significa dizer que meninas que brincaram de boneca e casinha, quando crescem, já têm com elas o saber da maternagem? Não necessariamente! Ressalto que elas, para além dos momentos de maternagem com suas mães, tiveram durante a infância uma vivência simbólica com a maternagem e que aos olhos da sociedade, isso além de normal, é esperado. E os meninos? Como esperar que estes desempenhem a maternagem se o que vivenciaram foi aquilo desempenhado por suas mães?

A maternagem, sendo um saber da docência, pode ser aprendido e sabendo que, conforme Charlot (2000), as relações com o saber são as relações sociais e estas são necessárias para a construção do saber, torna-se fundamental que haja essa relação social, ou seja, que o professor homem esteja inserido no grupo de professoras que o ensinam a maternagem.

Mas o distanciamento masculino das atividades, historicamente vistas como femininas, que nossa cultura ainda nos submete, nem sempre é decisivo para alguns homens. Felizmente há homens interessados em desenvolver trabalho docente com crianças pequenas, no caso deste estudo, futuros professores homens de Educação Física.

Ainda na esteira do trabalho em um espaço considerado feminino, o fato de nunca ter trabalhado com crianças pequenas, foi um incentivador para que o Estagiário Homem de Ferro participasse da seleção para a vaga de estágio. Essa afirmação fica evidente quando ele relata que esta seria a oportunidade para ele estar em escola e confessa que na época, havia entendido que estagiaria na Educação Infantil.

O que mais me motivou no começo foi realmente o contato que eu teria com a criança pequena, com a Educação Infantil. Eu não sabia quando entrei lá que ia trabalhar com o Fundamental I, com as crianças do primeiro ano. Achei que ia trabalhar com a Educação Infantil, do infantil cinco para baixo. Era uma oportunidade diferente porque a única matéria que a gente tinha visto no curso de Educação Física era a da professora Marynelma e o trabalho com Movimento era uma oportunidade interessante de começar (trecho do grupo focal, Estagiário Homem de Ferro, 15/08/2018).

É possível identificar, na fala do Estagiário Homem de Ferro, o interesse pela educação de crianças pequenas, principalmente porque podemos verificar

a expectativa criada por ele ao afirmar que pensava que estagiaria na Educação Infantil, que o proporcionaria um contato, na prática, com a Linguagem Movimento, visto que explicita que teve contato apenas em aula teórica.

Sendo assim, é pertinente destacar o despertar que a aula teórica (neste caso da disciplina Educação Física em contextos educativos I da UFPR) provoca nos acadêmicos, no que se refere à vivência, na prática, com crianças pequenas. Em especial, neste caso, quando homens demonstram este interesse, posto que historicamente a educação de crianças pequenas é predominantemente feminina.

Ainda neste campo de discussão, de que a educação de crianças pequenas sempre foi vista como afazer feminino, o Estagiário Capitão América, nos mostra que o trabalho docente com essas crianças não tem gênero, uma vez que fez Magistério e nos revela que sempre gostou da Educação Infantil.

O contato com a Educação Infantil eu tenho desde 2009 e 2010 porque fiz o magistério. Então desde o Ensino Médio eu tenho esse contato com a educação de crianças pequenas. O motivo que me fez entrar na Educação Infantil faz tanto tempo que não me lembro, só sei que sempre gostei (Trecho do grupo focal, Estagiário Capitão América, 15/08/18).

O Estagiário Capitão América revela seu apreço pela educação de crianças pequenas, mostrando-nos que para educar não há preferência entre homens e mulheres.

Para as crianças o mais importante não é ter um professor ou professora, mas um profissional que lhes propicie experiências significativas. Para elas, poder brincar e diminuir as tarefas enfadonhas, por exemplo, é bastante decisivo para fundamentar as suas escolhas. (SOUSA, 2015, p, 15).

O referido Estagiário ainda lembra que durante uma disciplina na faculdade, sua turma fez uma visita de campo em uma escola particular de Curitiba.

Tinha recém feito a disciplina Educação Física em Contextos Educativos I, que é direcionada à Educação Infantil, e a gente fez uma visita de campo em uma escola, que é simplesmente sensacional e logo surgiu a oportunidade e estar ingressando como estagiário. Foi uma experiência sensacional (Trecho do grupo focal, Estagiário Capitão América, 15/08/2018).

Tanto a fala do Estagiário Homem de Ferro quanto a do Capitão América nos remete à relação epistêmica com o saber (Charlot, 2000), que preconiza que o sujeito por sua condição humana está predisposto à aprendizagem e esta se faz de forma sistemática.

Ainda na esteira da motivação à realização do estágio com crianças pequenas, diferentemente dos Estagiários Homem de Ferro e Capitão América, que desde o início se mostraram interessados em estagiar neste contexto de educação, destaco o caso de outros dois sujeitos.

A princípio não tinha uma motivação para trabalhar com criança pequena. Eu tinha uma vontade grande de ver o que era escola, de experimentar trabalhar na escola para saber se era isso mesmo que queria para mim. Aí fui para o PIBID e depois tive a oportunidade de trabalhar com as crianças pequenas. Não tive um fator grande que me motivou para ir trabalhar com crianças pequenas e sim uma oportunidade (Trecho do grupo focal, Estagiário Hulk, 15/08/2018).

O Estagiário Hulk informa que primeiramente participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES/UFPR), que oferece bolsas aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e só depois teve oportunidade de estagiar com crianças pequenas. E ainda neste sentido, o Estagiário Homem Aranha revela

No meu caso na verdade não foi bem uma escolha, foi o que desenrolou, sabe? Foi aparecendo a oportunidade e eu fui entrando e sei lá, gosto de trabalhar com as crianças, não no Ensino Infantil, mas do primeiro ciclo ali, do primeiro ano assim eu acho que me identifico mais. (Trecho do grupo focal, Estagiário Homem Aranha, 15/08/2018).

A partir das falas dos Estagiários, é possível perceber que aceitaram a proposta de estagiar com crianças pequenas, mesmo não sendo esse o principal objetivo deles. O que não quer dizer, absolutamente, que não estejam predispostos a novas aprendizagens e/ou encantarem-se²⁸ com o trabalho com essas crianças.

Nos dois casos recorro a Charlot (2000) para afirmar que ambos nos dão pistas daquilo que o autor chama de “relação do sujeito com ele mesmo” (p. 61),

²⁸ Sobre este tema, sugiro a leitura dissertação de Michaela Camargo, intitulado *O Encantamento pela docência na Educação Infantil: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES – UFPR (2012-2014)*.

pois mesmo não tendo como principal objetivo o estágio com crianças pequenas, eles decidiram vivenciar esta prática docente. Sendo assim, há o saber produzido em uma “confrontação interna” (Charlot, 2000, p. 61), que significa despir-se de algumas certezas a partir de novas aprendizagens.

Em se tratando da relação epistêmica com o saber, onde o aprender passa por uma transição de não posse a posse do saber, cuja a existência está depositada em saberes-objetos (objetos, locais e pessoas), podemos inferir que tal relação é percebida na fala do estagiário Thor:

Entrei na Educação Física porque queria ser professor e logo no início entrei no PIBID e aí comecei o trabalho com as series iniciais. Primeiro ano lá e, na real, me encantou a educação. Daí passou um ano e eu ia sair do PIBID e logo surgiu a oportunidade de trabalhar com crianças, em estágio, e isso me motivou a entrar nele. Foi uma experiência encantadora, não somente na área da Educação Física, mas também na área pedagógica porque a gente tinha muitas aprendizagens, como saber conversar com a criança, saber ouvir ela a dar liberdade, essa experiência foi enriquecedora do ponto de vista formativo. (Trecho do grupo focal, Estagiário Thor, 15/08/2018).

Estagiário Thor nos revela que passou pela transição de não posse a posse do saber quando informa que teve muitas aprendizagens, aproximando-se ainda mais dos saberes específicos para lidar com crianças pequenas.

Dessa forma concordo com Charlot (2000) quando este afirma que apropriar-se de um saber requer, conseqüentemente, relações com o mundo, relações com este saber. O ser humano, como sujeito de saber, experimenta uma pluralidade de relações, do tipo: relações com a razão, com a linguagem e com o tempo. Essa apropriação acontece por meio de um processo de *mobilização*²⁹ do sujeito ao sentir o desejo de aprender. Assim, reitera Charlot (2000)

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo; mas existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à

²⁹ Charlot (2000) utiliza o termo mobilização, referindo-se a uma dinâmica interna do próprio sujeito. É ele que faz o movimento que dá sentido para as suas ações.

pluralidade das relações que ele mantém com o mundo (CHARLOT, 2000, p. 60).

Com o intuito de compreender o que é ser professor de criança pequena, o Estagiário Capitão América fala: *“Acredito que vai desde o mais simples, pois a criança pensa: ‘o professor é meu amigo’, até a algo mais complexo, ‘o professor é meu super-herói’”* (Trecho do grupo focal, Estagiário Capitão América, 15/08/2018).

É possível entender, a partir do que nos traz o sujeito em questão, que ser professor de criança pequena também é estar disposto para as relações, neste caso, “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (CHARLOT, 2000, p. 62).

Ainda com a fala do Estagiário, é possível inferir que o professor ao ser considerado pela criança como amigo e como super-herói, certamente está acontecendo, por parte do trabalho do Estagiário, aquilo que Charlot (2005) preconiza em referência à construção da singularidade, que é “levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza” (CHARLOT, 2005, p. 40).

Indubitavelmente, caso não acontecesse essa consideração apresentada pelo autor, não haveria proximidade na relação estagiário e criança, o que dificilmente faria com que ela o considerasse amigo e tampouco herói. Também em resposta a o que é ser professor de criança pequena, o Estagiário Homem de Ferro revela que:

As crianças te veem como alguém diferente, quase como amigo deles. Tipo a gente estava brincando junto deles. É uma das coisas que a nossa área permite levar para elas o que as outras não, por exemplo, a criança quando não está em sala de aula, ela está o tempo inteiro se movimentando, é muito difícil você pegar uma criança que vai estar sentada com um brinquedo. Ela vai estar com aquele brinquedo correndo, gritando [...]. E a gente levar um pouco da nossa área para esses momentos era muito bacana. Como por exemplo, pular corda, que era uma coisa assim que as professoras deles, que também são auxiliares assim como a gente (mas não são da Educação Física), elas batiam corda de um jeito e a gente começou a levar “vamos pular com mais crianças, com mais cordas, vamos mudar” e as crianças começavam a brincar de outra forma. Então é muito legal você levar a Educação Física para fora da aula de Educação Física (trecho do grupo focal, Estagiário Homem de Ferro, 15/08/2018).

A partir da fala do Estagiário Homem de Ferro, posso afirmar que a relação do saber mostrado por ele, enquadra-se no que Charlot (2000) considera como relação com o mundo, que também é relação consigo mesmo e relação com os outros. É visível a satisfação do estagiário quando este relata conseguir tornar algumas brincadeiras mais interessantes para as crianças. Afirma com tranquilidade que os saberes adquiridos no curso de Licenciatura em Educação Física, quando utilizados nos momentos oportunos de brincadeiras, as crianças se mostram mais interessadas e animadas. Ou seja, ele nos revela que quando tem oportunidade põe em prática os saberes adquiridos em sua formação inicial. Para Charlot (2000),

‘quem tem prática’ vive em um mundo onde percebe indícios que outros não veriam, dispõe de pontos de referência e de um leque de respostas dos quais os outros estariam desprovidos. A prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza seu mundo; ela supõe, e produz, o aprender (CHARLOT, 2000, p. 63)

Já o Estagiário Hulk, mostra-se mais preocupado com as situações de aprendizagem e responde:

Para mim seria o indivíduo que cria oportunidades para que a criança tenha mais conhecimento de mundo. Você cria, proporciona determinadas situações que a criança absorva ou consiga compreender determinados assunto. Tem os conteúdos e você cria situações para que a criança tente se apropriar daquele determinado conteúdo (Trecho do grupo focal, Estagiário Hulk, 15/08/2018).

Nota-se na fala do Estagiário Hulk grande preocupação com o produzir saber. Ao se referir ao termo *criar oportunidades e criar situações*, o sujeito já demonstra um comprometimento em não simplesmente mostrar conteúdos, ou seja, sua preocupação principal não está com o produto final, o que imediatamente nos remete o que Charlot (2005) preconiza no que se trata da prática pedagógica.

Partindo da premissa de Charlot (2005), de que o *eu epistêmico* não é dado, ele é conquistado e construído, é possível perceber que o Estagiário Hulk está de encontro com esta construção, visto que sua preocupação nos faz entender que este tende a buscar aquilo que a didática pode contribuir para uma compreensão da relação com o saber. Assim,

Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. [...] Trata-se de levar uma criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, que proporciona prazer, mas sempre implica em renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 64)

Ainda na esteira da prática, dou destaque ao relato do Estagiário Thor, quando faz a relação entre o que vivenciou nesta prática com o que almeja a partir dela.

[...] sempre me vi professor, antes mesmo de entrar na faculdade, independentemente do aluno. A partir do PIBID e do projeto também, apenas canalizou um pouco mais para as crianças, para a Educação Infantil. Acredito que a partir dessa experiência, fiquei mais preparado para tratar com a criança pequena, mas não me delimito só a criança pequena. A experiência me acrescentou muito o fato de conviver com a criança ali, não somente fora da Educação Física, mas saber como ela se comporta dentro da sala, foi um boom de experiência, muito legal (Trecho do grupo focal, Estagiário Thor, 15/08/2018).

A partir da fala do Estagiário Thor, é possível afirmar que ele não constituiu um saber-objeto, ou seja, de acordo com Charlot (2000), ele dominou uma relação e não uma atividade. A relação em questão é consigo próprio, mas segundo o autor, também pode ser com os outros e também relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente. Sendo assim, “aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação. Assim, chamamos esse processo epistêmico distanciação-regulação” (CHARLOT, 2000, p. 70).

O Estagiário enfatiza que o estágio o deixou mais preparado para a docência junto às crianças pequenas. Acrescenta ainda que observá-las em outros espaços, diferentes do da Educação Física, como a sala de aula, por exemplo, foi muito enriquecedor.

No que se refere a aprendizagens, muito chamou minha atenção a revelação do Estagiário Homem de Ferro que enfatizou que durante o estágio conseguia perceber detalhes que faziam a diferença, quando pensava no seu

desempenho na disciplina *Prática de Ensino B*³⁰ do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR.

É a visão que eu não tinha antes. Eu via assim e falava, 'poxa a minha aula, principalmente na prática de ensino, tinha turma que dava certo, tinha turma que não dava' e eu falava 'eu vou mudar a aula' e às vezes não era mudar aula, era você trabalhar diferente com uma criança da turma ou com um pequeno grupo de crianças que era a diferença (Trecho do grupo focal, Estagiário Homem de Ferro, 15/08/2018).

O estagiário Homem de Ferro revela que o estágio o despertou para alguns detalhes cruciais que poderiam fazer a diferença, no que diz respeito à disciplina prática que estava cursando, fazendo-o refletir acerca da sua própria conduta com seus alunos. Ele também nos mostra que de acordo com Charlot (2000), houve a dominação da relação e não de uma atividade, ou seja, o processo epistêmico de distanciamento-regulação.

Aqui, o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é – para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo. (CHARLOT, 2000, p. 70).

Dessa forma, o Estagiário em questão enfatiza a importância de ter vivenciado o estágio que o permitia acompanhar apenas uma turma. Como sempre estava na mesma turma, conseguiu observar detalhes na prática docente da professora, regente da referida turma, e conseguiu transpor algumas práticas para a dele, na disciplina de *Prática de Ensino B* na UFPR, destacando assim as aprendizagens que adquiriu durante o estágio.

No estágio a gente trabalha com as crianças em sala de aula [...] e esse contato dentro da sala de aula com as crianças me fez observá-los de maneira diferente. [...] E você levar essa experiência de dentro da sala de aula para você pensar no seu trabalho fora dela, é muito legal (Trecho do grupo focal, Estagiário Homem de Ferro, 15/08/2018).

A transposição do que o Estagiário Homem de Ferro aprendeu no Estágio para a vida profissional que se constitui, é indubitavelmente a demonstração de que não somente compreendeu, mas valorou esta vivência na educação de

³⁰ Disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física que permite que os alunos vivenciem a prática docente em turmas de escolas públicas.

crianças pequenas, visto que mesmo não estagiando na sua especificidade, ele destaca que conseguiu fazer a ponte do que aprendeu no estágio para sua formação enquanto futuro professor de Educação Física.

E por falar em aprendizagens,

Aprender, então, é dominar uma relação, de maneira que, nesse caso tampouco, o produto do aprendizado não pode ser autonomizado, separado da relação em situação. Todavia, aí também, pode-se adotar uma posição reflexiva e designar a relação (CHARLOT, 2000, p. 70).

É pertinente destacar a postura reflexiva do Estagiário Homem de Ferro, visto que ele enfatiza que para transpor o que aprendera durante o estágio, para as aulas de prática de ensino que ainda fazia, ele percebeu que não se tratava de mudar as aulas, mas às vezes trabalhar em pequenos grupos, ou dar mais atenção e explicar de outra forma para uma determinada criança.

Ainda neste cenário, considero pertinente enfatizar que a maternagem, o cuidar-educar aparecem, mesmo que nas entrelinhas, nas falas de todos os Estagiários. Em especial quando eles revelam os aprendizados que tiveram durante o referido período de estágio e uma fala que chama atenção é a do Estagiário Thor:

Eu falava e elas não me ouviam e eu já partia para o grito. Daí então eu pensei... Não é bem assim. Elas não são surdas e eu tenho de arrumar uma maneira de me comunicar que elas me entendam e o problema estava na forma de eu me comunicar e eu aprendi, digo, melhorei e posso melhor ainda mais e isso me acrescentou muito sobre a linguagem da criança. (Trecho do grupo focal, Estagiário Thor, 15/08/2018).

A fala do Estagiário nos faz refletir sobre a necessidade do olhar sensível às características peculiares das crianças pequenas. Neste sentido, em se tratando da preocupação com a individualidade de cada criança e com as especificidades sobre a educação de crianças pequenas, destaco a fala do Estagiário Hulk: *“meu maior aprendizado foi respeitar o tempo da criança”* (Trecho do grupo focal, Estagiário Hulk, 15/08/2018) e no que concerne à afetividade, que está imbricada na maternagem, enfatizo a fala do Estagiário Homem de Ferro: *“já fui chamado de pai em sala”* (Trecho do grupo focal, Estagiário Homem de Ferro, 15/08/19).

Em ambas as falas percebemos a sensibilidade nas relações, o que nos leva a compreender que aprender pode ser também conhecer a vida, entender as pessoas e tornar-se sujeito afetivo, visto que a afetividade permeia as relações, em especial na educação de crianças pequenas.

4.2 Relação de identidade com o saber: relação consigo próprio e com o outro

A relação do futuro docente com o ser e sentir está diretamente ligada ao prazer existente ao trabalho que poderá desenvolver com crianças pequenas. Na presente pesquisa, percebi nas falas dos Estagiários, que cada um demonstrou sua relação peculiar com esta prática docente, que envolve inclusive suas relações com o *outro* e consigo mesmo e para esta análise, recorri à *relação identitária* proposta nos estudos de Charlot (2000; 2005).

Dentro da perspectiva da relação identitária dos Estagiários com o saber “faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

No que se refere à história do sujeito, reconheço que esta pode influenciá-lo nas buscas relacionadas a futuras vivências, como no caso do Estagiário Capitão América, que cursou o Magistério e sempre gostou de trabalhar com crianças pequenas. Tanto que ele nos revela que durante o estágio, escutava com frequência, dos outros estagiários, a seguinte fala: “*nossa, não tenho tanta paciência assim como você tem*” (Trecho do grupo focal, Estagiário Capitão América 15/08/2018). O Estagiário ressalta a importância que dá à criança e enfatiza que o estágio aprimorou ainda mais isso.

Falo com ela, me abaixo, entro no contexto dela e procuro entendê-la. Eu me coloco na mesma presença que ela e isso foi o que o estágio me ajudou muito, mesmo eu já tendo esse contato de anos anteriores (Trecho do grupo focal, Estagiário Capitão América 15/08/2018).

A partir da fala do Estagiário Capitão América, podemos perceber a valorização que ele designa ao aprendizado durante o estágio, visto que mesmo

já tendo uma trajetória na educação de crianças pequenas, ele reforça que foi graças a este estágio que aperfeiçoou ainda mais o trato com estas crianças. Neste sentido, concordo com Charlot (2000) quando este aponta que

toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si (CHARLOT, 2000, p. 72).

O termo *eco reflexivo* utilizado por Charlot (2000) me permite compreender o processo relatado pelo Estagiário Capitão América, visto que este ressalta já ter uma caminhada na educação de crianças pequenas, mas que o estágio o permitiu fortalecer algumas concepções sobre criança e também o fez repensar em suas atitudes diante delas.

Dessa forma, vale destacar que é por meio da relação com o aprender que o indivíduo assume sua condição humana, tornando-se assim, um ser único e integrante de uma comunidade, ou seja, humaniza-se (torna-se homem), singulariza-se (torna-se único) e socializa-se (integra-se ao seu grupo social) (CHARLOT, 2000)

Ainda no cenário da relação com o aprender, Charlot (2000), enfatiza que o indivíduo se constitui historicamente por meio de atividades que realiza através da mediação do outro, ou seja, há influência mútua entre este indivíduo e o outro.

A fala do Estagiário Thor, ainda sobre a relação com o aprender, me chama atenção, quando este revela o seguinte:

Aprendi a conversar com a criança, a falar a linguagem que ela me compreendesse, que ela entendesse [...]. Ela tem a maneira dela de se comunicar e eu aprendi que não é a maneira que eu falo no meu cotidiano que ela vai entender, que às vezes a linguagem corporal é bastante importante para ela: tocar, pegar, abaixar, ficar no nível dela, escutar (Trecho do grupo focal, Estagiário Thor, 15/08/2018).

Neste sentido, é possível observarmos mais uma vez, através do aprender, que toda relação com o saber é também uma relação consigo próprio e no caso do Estagiário em questão, destaco a relação com o *outro*, que neste caso em específico, é a criança pequena. De modo reflexivo, o Estagiário aprende que para ser compreendido pelas crianças pequenas, terá de rever suas ações e

então passa a usar-se de estratégias específicas para se fazer compreendido, como por exemplo, ficar no nível da criança durante uma conversa.

Ainda na esteira do aprender com o outro (novamente as crianças pequenas) e refletir sobre suas ações e então aperfeiçoa-las (consigo mesmo), enfatizo também a fala do Estagiário Hulk, que relata:

Meu maior aprendizado dentro dos vários que tive neste estágio foi o de tentar entrar no mundo da criança. É você entender a criança. Uma coisa que eu tinha no começo era: vou pegar esse conteúdo e ver a melhor forma que eu posso explicar para a criança entender. Só que com o passar do tempo eu fui vendo que muitas vezes funcionavam e muitas vezes não funcionavam e a partir disso, quando eu consegui me colocar no mundo da criança, que é se abaixar, escutar e dar aquele tempo para ela, eu consegui entender que a criança tem o seu tempo. [...] então meu maior aprendizado foi conseguir me colocar no mundo da criança e respeitar o tempo que ela necessita (Trecho do grupo focal, Estagiário Hulk, 15/08/2018).

O estágio com as crianças pequenas proporcionou ao Estagiário Hulk mais um passo, no que se refere à construção do professor, visto que vivenciou uma prática docente que o fez aprender que na educação de criança pequena o fator tempo, no caso o específico da criança, deve ser respeitado e isso é crucial para o desenvolvimento dela.

Ainda no sentido da relação com o outro, e nesse caso, refiro-me aos pares dos sujeitos desta pesquisa, que são outros estagiários e/ou docentes da Escola, destaco a fala do Estagiário Homem de Ferro, visto que durante o grupo focal, ao falarmos sobre a relação entre os pares, este imediatamente lembrou da experiência ocorrida logo quando começou o estágio.

A primeira profissional com quem trabalhei, me olhava como se fosse minha chefe, de cima para baixo. “você vai fazer isso. Você vai fazer aquilo”. Era bem complicado porque eu estava ali e as outras estagiárias, por serem da pedagogia, elas tinham mais liberdade. Eu por ser da Educação Física, não sei, sei lá se era isso, mas ela me olhava como se eu fosse o cuidador das crianças. Cara, fiquei seis meses recortando atividades, recortando e colando no caderno das crianças. Aí ela pedia que eu auxiliasse as crianças, mas para ela estava sempre errado. Acabei não dando certo com aquela profissional. Mas foi acabar aqueles seis meses, fui para outra professora, aí a liberdade foi maior. Ganhei mais liberdade de ação e lá com a coordenação eu tive muito menos burocracia para fazer as coisas, os projetos. Eles me pediram “a gente precisa de um projeto de pintura lá do parque. Está faltando brincadeiras, o que a gente pode fazer?”. Aí fui lá, fui atrás, pesquisei algumas atividades. Coloquei o twister, busquei o foursquare só para pintar lá e o projeto foi basicamente encabeçado por mim e foi a coordenação que chegou

para mim e vi que liberdade que me deram. Achei isso muito bacana. Então varia de profissional para profissional (Trecho do grupo focal, Estagiário Homem de Ferro, 15/08/2018).

É possível perceber que a relação do sujeito com a primeira professora com quem estagiou, não foi como ele talvez esperasse. Porém, o estágio com a segunda docente foi mais interessante, visto que ele nos informa que ganhou liberdade de ação. Aqui, podemos identificar o que Charlot (2000) nos fala sobre a relação identitária com o saber, pois tomamos conhecimento de uma relação com o outro, onde é realizada referência à história do sujeito.

Neste caso, a história do sujeito traz à tona sua formação e de que forma ela pode contribuir na situação a qual está inserido. Ou seja, mesmo não estando estagiando especificamente na área da Educação Física, a segunda professora que o recebeu, oportunizou momentos para que o Estagiário pudesse contribuir com seu saber no trabalho com as crianças e isso o fez sentir melhor e valorizado.

Levando em conta que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 78), faz-se necessário, para a obtenção deste saber, que a relação do sujeito com o outro não seja unilateral. Ou seja, é preciso que haja comprometimento nesta relação e isso me remete à maternagem, visto que o seu exercício, de acordo com Miranda e Martins (2007), requer aprendizagem e que também pode ser realizada por outra pessoa, desde que para isso, esta seja ensinada. Neste caso, apenas a relação consigo próprio não daria conta desta aprendizagem, porque para aprender sobre maternagem não basta apenas observar, é preciso que o *outro* ensine.

Dessa forma, a partir da fala do Estagiário Homem de Ferro, como então seria possível que ele desenvolvesse a maternagem, se a professora responsável pela turma, que poderia ensiná-lo tal feito, estabelecia uma relação indiferente com ele? Porém, conforme relata o Estagiário, a segunda professora já o dava mais liberdade e o permitia estar mais próximo das crianças, o que é muito positivo para o desenvolvimento da maternagem, pois “a maternagem se aprende fazendo” (BADINTER, 1993, p. 178).

Um aspecto importante que deve ser salientado é que como se trata de estágio, o Estagiário Homem de Ferro teve a oportunidade de trocar de turma e

de professora. Foi quando se sentiu mais próximo das crianças e à vontade para desempenhar sua função com liberdade. Mas e quando o sujeito não tem a oportunidade de trocar de dupla, de grupo e essa relação não harmoniosa com o outro se mantém? Não digo que neste caso não seja possível haver relação com o aprender ou com o saber, até porque esta relação não depende exclusivamente da relação com o outro, mas será uma dimensão relacional que, possivelmente, influenciará na relação com o saber.

Ainda neste sentido, sobre a relação com o outro, o Estagiário Thor traz um dado interessante, visto que também estagiou com a primeira professora com quem Homem de Ferro havia estagiado e revela:

Eu tive a experiência com a mesma professora e foi encantador. A gente combinava tudo. Ela aceitava as minhas propostas. Eu aprendi muito com ela sobre a criança. Ela me dava conselhos e tal. Foi uma experiência enriquecedora. (Trecho do grupo focal, Estagiário Thor, 15/08/2018).

Vejamos que a mesma professora com quem o Estagiário Homem de Ferro não se sentiu bem acolhido, foi quem recebeu o Estagiário Thor e este referiu-se ao estágio que teve como encantador. É pertinente compreender que a relação do sujeito com o outro, não necessariamente vai ser igual para todos, ou seja, cada relação é ímpar, já que

esse outro é aquele que me ajuda a aprender a matemática, aquele que me mostra como desmontar um motor, aquele que eu admiro ou detesto. Isso não basta, porém. Este outro não é apenas aquele que está fisicamente presente, é, também, aquele “fantasma do outro” que cada um leva de si (CHARLOT, 2000, p. 72).

Sendo assim, a forma com que o Estagiário Thor lidou com as características da mesma professora que foi a primeira que havia recebido o Estagiário Homem de Ferro, possivelmente foi diferente e isso tem a ver com a história de vida, com as características próprias de cada um, que certamente são únicas e distintas. Aqui está nítida a relação consigo mesmo, visto que cada um com seu jeito peculiar, responde às ações do outro, à sua maneira.

Vale destacar que toda relação com o saber é, uma relação consigo mesmo, em um processo que põe em jogo a construção de uma imagem própria. Imagem que é constituída pela constante relação com o outro que me incentiva

ou restringe, que eu admiro ou detesto, que eu sigo ou evito. Charlot (2000) identifica a importância da dimensão relacional como integrante da dimensão identitária no contexto educativo, visto que a relação com o saber está estritamente ligada à relação com o outro e consigo mesmo.

Ao assumir que “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências [...]” (CHARLOT, 2000, p. 72), trago a fala do Estagiário Hulk:

Graças às vivências que tive, já consigo me ver como professor [...] já tenho esse encantamento por ser professor [...] ainda preciso e quero experimentar o Ensino Médio para ver com qual me identifico mais e aí seguir para frente para ver se fico com o infantil, fundamental ou médio (Trecho do grupo focal, Estagiário Hulk, 15/08/2018).

Esse relato do Estagiário Hulk traz informações pertinentes às expectativas dele – ser professor - e reforça que o estágio ratificou esse desejo de ser docente, tanto que ele já se vê como tal. Aqui a relação identitária com o saber se faz presente, visto que é possível perceber o sujeito diante do seu mundo particular, bem como a construção da identidade desse sujeito, enquanto este se apropria de algo do mundo humano. O sentido e o valor do que é aprendido, “está indissociavelmente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa em sua tentativa de aprender)” (CHARLOT, 2001, p. 27).

Ainda dentro deste conceito, Charlot (2000) coloca que toda relação com o saber é relação consigo mesmo, pois por meio do aprender, sempre está em jogo, neste processo de aprendizagem, a construção de si mesmo e a imagem de si. O autor destaca que o sujeito aprende com a finalidade de conquistar sua independência e de *se tornar alguém* e para isso, a sociedade moderna impõe a figura do saber-objeto como sendo obrigatório para se ter o direito de ser alguém.

Então ao analisar a fala do estagiário Hulk, é possível perceber a relação consigo próprio, visto que ele reflete sobre suas vivências e as relaciona com as que almeja vivenciar no futuro (estagiar no Ensino Médio). Assim, o Estagiário informa que terá subsídios para escolher com qual segmento irá trabalhar e a este exercício, podemos chamar de constituição do sujeito.

Na fala do Estagiário Homem Aranha, sobre ser professor de crianças pequenas, podemos perceber a coexistência entre a relação consigo próprio e com o outro:

A gente vê muito na teoria que as crianças vão vir da sala de aula, de um espaço fechado e tudo mais e que tem que ter um extravasamento na aula de Educação Física e a gente sentiu isso na pele. A gente vivenciou o outro lado. [...] na teoria a gente vê que elas ficam no ambiente fechado e normalmente elas têm um pouco mais de energia e de querer se desvencilhar das regras de sala de aula e a gente vê isso muito nitidamente (Trecho do grupo focal, Estagiário Homem Aranha, 15/08/2018).

A relação consigo mesmo está quando o Estagiário informa que percebe que vive aquilo que outrora viu na teoria. E a relação com o outro está nas crianças que demonstram (ensinam) com seus comportamentos, que não combinam com ambientes fechados, com corpos estáticos delimitados a carteiras enfileiradas e que seus corpos precisam movimentar-se.

O Estagiário Homem Aranha ainda revela:

Aprendi a me colocar no lugar da criança, entender que cada um é cada um, que todo mundo tem particularidades, tem deficiências em alguma parte, mas que pode ir muito bem em outra área. É preciso contextualizar individualmente cada criança (Trecho do grupo focal, Estagiário Homem Aranha, 15/08/2018).

Na mesma fala, percebemos a relação com o aprender, que de acordo com Charlot (2000, 2001), envolve uma relação indissociável do sujeito com o que ele aprende e consigo mesmo. Dessa forma, no ato de aprender

A relação identitária corresponde à maneira pela qual o saber ganha sentido quanto a modelos, expectativas, referências identificatórias, à vida que se quer levar, à profissão que se quer ter a relação de sentido entre o indivíduo e o saber se enraíza na história futura do sujeito e, em grande parte, à sua revelia (BAUTIER e ROCHEX, 1998, p. 34 *apud* LOMONACO, 2008, p. 46).

Neste sentido da relação identitária, correspondente à profissão que se quer ter, reitero o que o estágio provocou, por exemplo no estagiário Thor, quando ele nos fala

Um dos motivos que me levam a seguir a minha profissão de professor que eu escolhi, não é o reconhecimento da sociedade, mas o

reconhecimento afetivo das crianças mesmo, do meu aluno e isso foi muito marcante para mim no estágio. (Trecho do grupo focal, Estagiário Thor, 15/08/2018).

A fala do Estagiário Thor nos mostra a relação consigo mesmo, pautada nas suas expectativas referentes a sua história futura. Ele ressalta o porquê de continuar na profissão que escolheu e infere que essa decisão foi confirmada no estágio com crianças pequenas. Dessa forma, destaco a importância dada por Charlot (2000) ao desejo na relação que o sujeito estabelece com o saber. Para ele, o desejo é a “mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim, o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 82).

Sendo assim, não podemos esquecer que é o desejo que nos impulsiona caminhar na direção do saber. Então, é pertinente compreender que a dimensão *identitária* da relação com o aprender considera que os processos do aprender são constituídos na história do sujeito, nas suas expectativas, concepções de vida e de mundo. Essa dimensão permite identificar os modos como os processos de aprendizagem estão implicados na autoconstrução dos sujeitos e na constituição da autoimagem de cada um.

4.3 Relação social com o saber: pertencer a um grupo

Neste tópico utilizo a dimensão proposta por Charlot (2000), que é *a relação social com o saber*, que exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade na qual ele está inserido. Nesta relação, o indivíduo é considerado um sujeito que ocupa uma posição “social e escolar, que tem história, marcado por encontros, eventos, rupturas, esperanças, aspirações a ‘ter uma boa profissão, a tornar-se alguém’, etc.” (CHARLOT, 2000, p. 73). Trata-se de um sujeito, que está intimamente relacionado com o outro, com o professor, com os colegas, com os pais, com os demais familiares, cada qual com suas características singulares.

Como bem sabemos, ser docente de crianças pequenas exige estudo contínuo e saberes específicos, além disso, é preciso compreender acerca da relação social. E sobre ela, Charlot (2013) informa que:

A criança e o adulto não são dois seres que poderíamos estudar separadamente e comparar em seguida. Estão, ao contrário, envolvidas em uma relação social recíproca, que se inscreve ela mesma no quadro da sociedade global. (CHARLOT, 2013, p. 337).

Dessa forma, a prática docente do professor de crianças pequenas precisa considerar a condição infantil da criança, ou seja, levar em conta que ela é um ser “em crescimento, sua personalidade está em vias de transformação, ela vive em um ambiente social adulto ao qual não está imediatamente adaptada” (CHARLOT, 2013, p. 338).

Sendo assim, na esteira dessa relação com as crianças pequenas, destaco a fala do Estagiário Homem de Ferro:

Elas nos viam como alguém diferente, um amigo delas. A gente brincava com elas [...] como por exemplo, pular corda, que era uma coisa que as professoras delas também faziam e faziam de um jeito e a gente começou a mudar, colocando mais crianças para pular, pular com mais cordas e etc. As crianças começaram a pular de outra forma. Então foi muito legal levar a Educação Física para fora da aula de Educação Física (Trecho do grupo focal, Estagiário Homem de Ferro, 15/08/2018).

A partir da fala do Estagiário Homem de Ferro, é possível perceber a proximidade que este teve não somente com as crianças, que demonstravam acatar as novas sugestões de brincadeiras com cordas, mas também com as outras professoras que permitiam que os Estagiários pusessem em práticas as ideias deles, o que certamente as permitiu de se aproximarem desse saber trazido por eles, o que nos permite compreender que

não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito (CHARLOT, 2000, p. 73).

Sendo assim, compreendo que para que houvesse a relação com o saber que os Estagiários levaram acerca da brincadeira com cordas, as crianças e as

professoras tiveram de estabelecer relação com esses sujeitos, em um contexto em que todos eles se encontravam e a isso podemos chamar de relação social com o saber.

Ainda neste sentido, destaco a fala do Estagiário Homem Aranha:

Na hora do parque era muito legal. Elas corriam atrás da gente. A gente corria atrás delas. Elas nos chamavam para brincar [...] chegou um período do nosso estágio, que a gente começava a brincar com as crianças e elas não viam mais a gente como cuidadores para elas não se machucarem ali no parque. A gente brincava, pulava corda, jogava bola e ao mesmo tempo cuidava delas. (Trecho do grupo focal, Estagiário Thor, 15/08/2018).

O Estagiário nos revela sua percepção referente à sua relação com a criança. Relação esta pautada na cumplicidade e na preocupação com o cuidado. Nela as crianças compreenderam que os Estagiários estavam dispostos para além do cuidar, tanto que os envolviam nas brincadeiras e ali poderiam ensinar e aprender a brincar.

Neste sentido, ainda sobre o ensinar a brincar, que não deixa de ser relação com o outro e conseqüentemente, uma relação social, dou destaque à fala do Estagiário Thor:

O afeto delas por algum conhecimento ou brincadeira que você mostra para elas, de certa forma é significativo para elas e isso me marcou bastante a refletir o que para mim poderia ser um detalhe mínimo, mas para ela, por exemplo, eu ensinei a brincadeira do dragão e elas sempre pediam. Quando fui me despedir delas, ao sair do estágio, elas me perguntaram 'e agora? Quem vai brincar da brincadeira do dragão? Nossa, isso me emocionou, sabe? (Trecho do grupo focal, Estagiário Thor, 15/08/2018).

A fala do Estagiário nos mostra claramente a relação com o outro, sob o viés da afetividade e também do saber. Sendo que cabe destacar que “a relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas, sim, através delas” (CHARLOT, 2000, p. 74).

A relação que o sujeito estabelece com o outro, permeado pela afetividade e o que este pode vir a representar para este outro, também é percebida na fala do Estagiário Homem Aranha.

As crianças veem a gente meio que como atletas. Já ouvi algumas delas comentarem que sabemos fazer um monte de coisas, brincar de tudo. Talvez porque a gente sempre leva jogos novos para elas e porque a gente proporciona movimento corporal constante, ou porque as vezes a gente explora a competitividade, sempre apoiando e incentivando-as (Trecho do grupo focal, Estagiário Homem Aranha, 15/08/18).

No que se refere ao *aprender*, o Estagiário Homem Aranha utiliza-se de duas palavras-chave (apoio e incentivo) que despertam nele a percepção da importância de buscar ser suporte à criança para que esta desenvolva o desejo pelo saber:

Percebi que elas gostavam de por exemplo tentar fazer embaixadinhas, porque mesmo que não conseguissem eu estava lá incentivando e falando 'cara você consegue mais que isso, bora lá'. Então vi que não deixavam de tentar, aí eu ficava o tempo todo apoiando, cobrando, mas sempre apoiando dentro da sala de aula, vi que a professora era mais você tem que fazer, senta aqui' e não buscando ele para isso, apoiando, sabe? (Trecho do grupo focal, Estagiário Homem Aranha, 15/08/18).

Dentro da teoria da relação social com o saber, Charlot (2000) coloca que o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser humano singular e social. Assim, é um ser que ocupa uma posição social adquirida por pertencer a um grupo social e, ao longo da sua vida, produz sentidos e significados sobre si e o mundo, construindo uma singularidade.

Não podemos deixar de destacar um aspecto bastante pertinente no que se refere à compreensão do sujeito, que é a aprendizagem, visto que esta é obrigatória no processo de construção do sujeito, que abrange

Aprender para constituir-se, em um triplo processo de 'hominização' (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender a viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p.53).

Cabe aqui destacar o aprender que os sujeitos desta pesquisa tiveram durante o estágio e certamente, dentro deste aspecto, ressalto a aprendizagem que tiveram com as crianças pequenas, com os docentes da escola onde estagiaram e com outros estagiários.

Uma das aprendizagens marcantes para o estagiário Hulk, foi quando a professora comentou com ele que as crianças o obedeceriam nos momentos mais agitados, pelo fato de ele ser homem.

Está certo que a minha voz é mais grossa, mas quando a professora falava era uma coisa e quando o estagiário falava, no caso eu, era outra. Mas acho que isso vai muito da figura masculina pela questão que a criança tem em casa. Geralmente quando o pai fala, ele fala alto e uma vez só e a mãe tende a ser mais carinhosa, falando devagar e isso acaba influenciando na sala, porque o aluno tem outra visão do pai e conseqüentemente como o estagiário é uma figura masculina, e na escola não se tem muito e então elas já associam à figura do pai (Trecho do grupo focal, Estagiário Hulk, 15/08/18).

Ainda neste cenário, da figura masculina dentro do cotidiano educacional de crianças pequenas, o Estagiário Homem de Ferro revela: “*Fui chamado de pai em sala*” (Trecho do grupo focal, Estagiário Homem de Ferro, 15/08/18). E o Estagiário Capitão América, também relata

Quando entrei, nos primeiros dias, a estagiária antiga me mostrou uma filmagem que mostrava um menino nesses momentos difíceis, jogando carteiras no chão e nos outros e foi quando fiquei sabendo que só sossegava com o professor de Educação Física, que tinha quase dois metros de altura. [...] Então a figura masculina também ajuda nessa parte (Trecho do grupo focal, Estagiário Capitão América, 15/08/18).

Considero pertinente destacar que mesmo dentro da relação social com o saber, é praticamente impossível não falar de outras relações, como no caso, a relação com o outro (identitária), pois conforme Charlot (2000) elas se complementam.

Ressalto que para falar do sentimento de pertencimento a um grupo, é necessário analisar as relações que são estabelecidas dentro do contexto dos indivíduos que compartilham do mesmo espaço. Em relação a esse sentimento de pertencimento ao grupo, o Estagiário Capitão América relata,

Eu digo que tive grande sorte com uma professora no meu estágio, pois eu tinha uma liberdade muito grande de conseguir fazer algumas

coisas. [...] com os pequenos grupos de crianças, eu lembro que eu fiz uma varinha de pescar, com anzol, de palito mesmo e um ganchinho e coloquei um papel com outro gancho e a criança tinha de pescar a palavra, a sílaba, o número. Então dentro de sala eu tive essa liberdade (Trecho do grupo focal, Estagiário Capitão América, 15/08/18).

Também destaco a fala do Estagiário Thor que considera que se sentia parte do grupo de professores, pois as professoras se sentiam à vontade em solicitar ajuda dele e dos estagiários homens:

Sempre que precisavam de alguém para usar força, eu escutava ‘você e os meninos que são mais fortes, podem nos ajudar?’ É para ajudar em relação às crianças? Vão os meninos que são da Educação Física e eles são bons para brincar com as crianças. [...] não sei se era a intenção delas, acho que é cultural, associarem homens com o fazer força e professor da Educação Física lidar melhor com a criança (Trecho do grupo focal, Estagiário Thor, 15/08/18).

Como o próprio Estagiário comentou, ele se sentia parte do grupo, uma vez que era solícito e ser prestativo corrobora a sensação de pertença. O Estagiário demonstra não considerar ser problema em ser solicitado para determinadas situações apenas pelo fato de ser do sexo masculino, visto que ele mesmo já indica que isso é algo cultural e não característica exclusiva daquele grupo de professoras.

Ainda em relação ao uso da força e o porquê de sempre solicitarem ajuda aos estagiários homens, o Estagiário Capitão América reforça:

Claro que trabalho braçal se estereotipa à imagem masculina. Mas, se a professora deveria ter um armário dentro da sala dela, mas este estava do outro lado da escola. Então quem ia pega-lo? Os homens, aqueles que tinham mais força e realmente se forms ver assim, é muito mais prático mandar dois professores do que três, quatro professoras? (Trecho do grupo focal, Estagiário Capitão América, 15/08/18).

Com a colocação final do Estagiário, no que se refere o uso da força, ele nos permite compreender que não há problemas sobre solicitar que eles executassem tarefas que exigissem força.

O Estagiário Homem de Ferro faz uma revelação bastante pertinente acerca do sentir-se parte do grupo:

os estagiários não participavam do conselho de classe porque ficavam com as crianças nas salas e teve um conselho em que as turmas foram liberadas e aí a gente pôde participar do conselho e durante ele, eu fui falando das crianças que a professora havia levado. Falei dos momentos fora da sala e dos momentos dentro dela, sobre a dificuldade de atenção e tudo mais e então a professora depois me falou 'nossa, suas colocações no conselho de classe foram muito boas!' (Trecho do grupo focal, Estagiário Homem de Ferro, 15/08/18).

E em outra situação em que as crianças não haviam sido liberadas no dia do conselho de classe, o mesmo Estagiário relata:

a professora com quem estagiei e me dei super bem, antes do conselho de classe, ou seja, de me deixar só com as crianças, ela me mostrou o plano de aula, me explicou, me preparou para eu ficar com as crianças na sala e foi tudo muito tranquilo (Trecho do grupo focal, Estagiário Homem de Ferro, 15/08/18).

Vale destacar que esta vivência relacional com crianças pequenas despertou nos Estagiários percepções de cunho afetivo, de lembrança, como nos fala, por exemplo, o Estagiário Capitão América:

Certo dia eu estava andando na feira do Largo da Ordem, no meio de muita gente e alguém me puxou e falou bem alto 'professor!'. Mostrou-se surpreso ao me ver e para mim isso foi uma grande emoção. [...] então assim, a imagem que ficou para eles, como algo marcante. E pode ser que daqui a algum tempo eles nem lembrem mais quem era o estagiário, mas nesse momento eles têm esses laços muito bem definidos. (Trecho do grupo focal, Estagiário Capitão América, 15/08/18).

O importar-se com o que o Estagiário representou para a criança, é uma forma de ele importar-se com ela. É uma forma acima de tudo respeitá-la enquanto pessoa. Essas nuances também são aprendizagens. Charlot (2000) afirma que aprender permite ao sujeito, constituir-se como um ser particular que ocupa lugar na sociedade, o que lhe permitirá elaborar um saber não só sobre si mesmo, sobre suas capacidades, mas também sobre os outros, sobre o mundo.

Ainda neste cenário das aprendizagens, o Estagiário Hulk compartilha um momento muito interessante de seu estágio:

A professora pediu para que as crianças se despedissem e então um piá falou: 'mas está tão legal aqui, por que eles têm de ir?' E a professora respondeu que tínhamos de ir para a faculdade. Então ele perguntou: 'o que eles fazem na faculdade?' e ela respondeu que tínhamos aulas. E isso chocou as crianças e uma falou: 'nossa, vocês

têm aula ainda?’ E isso me fez refletir que a criança enxerga o professor como o ser do saber, entende? É engraçado porque ela pensa que você sabe tudo (Trecho do grupo focal, Estagiário Hulk, 15/08/18).

A vivência relatada pelo Estagiário mostra a sua inserção num contexto organizado sob uma forma humana e social, neste caso, um contexto próprio das crianças pequenas, que proporcionam a ele momentos de reflexões. A isso podemos dizer que faz parte do apropriar-se do mundo, que é aprender a estabelecer relações com o ser, com aprender a ser professor, com o fazer, com o ensinar. Essa é uma relação social com o saber. Cada sujeito aprende de acordo com suas necessidades pessoais e sociais, para desenvolver determinada função no meio em que está inserido.

É pertinente destacar que a relação com o saber é social porque os homens nascem em um mundo constituído por interações sociais que são também relações com o saber, nas quais o sujeito está inserido por assumir uma posição nesse mundo, estabelecendo nele essa relação social com o saber.

Dessa forma, é válido ressaltar que o indivíduo se constitui historicamente por meio de atividades que realiza através da mediação do outro. Ou seja, há uma influência mútua entre indivíduo e sociedade e “na verdade esta influência é uma relação e, não, uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo” (CHARLOT, 2000, p. 78). Sendo assim, é pertinente salientar que não se trata, de sobrepor o social ao individual, ou vice-versa, porque esse processo é circunstancial e de influência recíproca. O sujeito é, concomitantemente e inteiramente, um ser humano, um ser social e um ser singular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Sonho dormindo ou acordado, pois sonhar não é errado. Tem vezes que eu quero ser um pássaro, para voar e sentir o vento. Outras vezes quero ser um super-herói que pudesse fazer o bem e matar meus inimigos, ou um gênio maluco, para criar vários monstros. Também posso ser um aventureiro, igualzinho ao Indiana Jones, para procurar tesouros. Ser um pirata para comandar meu navio. Até um Peter Pan, para ficar na Terra do nunca. Mas não penso só em fantasia. Penso também na vida real [...]
Madalena Freire³¹

Concluir esta pesquisa não significa necessariamente atribuí-la um ponto final, pois muito mais que um ponto de chegada, ela também pode ser vista como ponto de partida para novas reflexões e discussões acerca do professor homem na educação de crianças pequenas.

O objetivo central deste estudo pautou-se em *compreender, por meio da fala dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da UFPR, as relações docentes do professor do sexo masculino na educação de crianças pequenas*. E confesso que a análise dos dados produzidos foi efetivada em um caminho sinuoso, que exigiu olhar atento até a consolidação das conclusões e considerações.

Sendo assim inicio destacando que a percepção edificada pelos sujeitos desta pesquisa, acerca da vivência na educação de crianças pequenas, perpassa pela relação com o saber.

Além disso, este estágio visto sob a ótica de formação de futuros professores, nos faz perceber a necessidade de compreendê-los como atores sociais, que constroem nessa atividade sua vida e sua profissão, conforme afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 38) os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

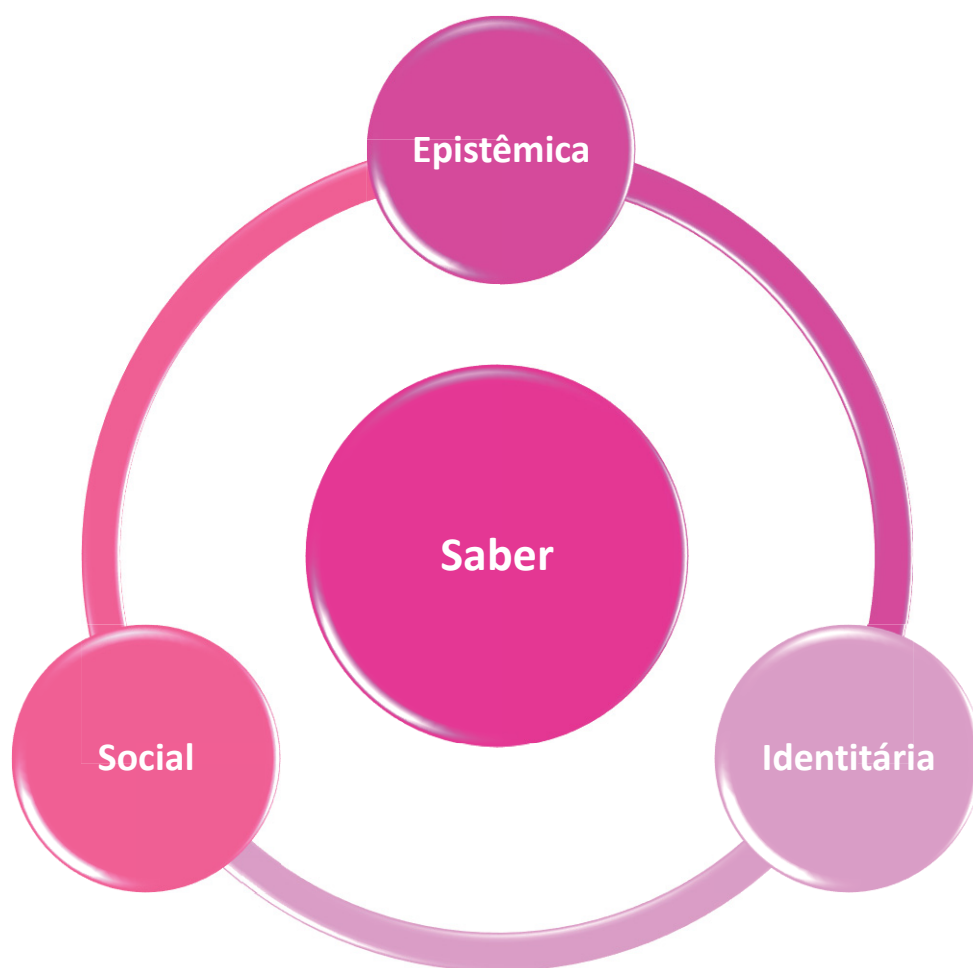
No que tange à formação de futuros professores, ressalto que este pode ser um cenário produtivo, no que se refere a proporcionar subsídios para que

³¹ Professora, arte-educadora e pedagoga. Dedicou-se desde 1981 à formação de educadores, desenvolvendo sua proposta de educação, principalmente preocupada com a Educação Infantil, buscando trazer em suas elaborações os princípios freireanos. Disponível em www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-perspectiva-demadalena-freire/32639, acessado em 29/05/2019.

estes sujeitos pesquisados possam desenvolver futuramente suas práticas pedagógicas. Assim, é pertinente que o docente que atuará “com crianças pequenas reflita a respeito de suas relações com o saber, com o fazer e com o ser e sentir, para constituir especificidades da prática pedagógica” (TONIETTO, 2018, p. 135).

Em se tratando das relações com o saber, a partir das falas dos sujeitos, compreendi que as relações *epistêmica*, *identitária* e *social* estão imbricadas entre si, conforme mostra a Figura 5.

FIGURA 5 - CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS RELAÇÕES COM O SABER COM BASE NOS ESTUDOS DE CHARLOT (2000).



Fonte: O autor (2019).

A Figura 5 indica a correspondência existente entre as relações com o saber. Assim compreendemos que uma não se acrescenta à outra isoladamente, elas se complementam simultaneamente. “O sujeito não tem, por um lado, uma

identidade, por outro, um ser social: esses aspectos são inseparáveis” (CHARLOT, 2000, p. 73).

Com base ainda na Figura 5, podemos compreender que a análise da relação com o saber sempre será permeada através das relações apontadas na referida figura. Mesmo elencando uma relação por vez, neste estudo foi possível perceber a relação imbricada entre elas (epistêmica, identitária e social), visto que o saber aqui se pautou também frente ao aprender enquanto modo de apropriação do mundo. Assim, concordo com Charlot (2000)

Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação com saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito (p. 73).

A relação social com o saber por si só já nos mostra a pertinência existente nesta interação entre elas, as relações. Assim, a relação com o saber é abordada no seu sentido amplo, como debatido por Charlot (2000, 2005, 2013), e que considera suas formas *epistêmica, identitária e social*.

Em se tratando sobre o saber, mais precisamente sobre saber específico do trabalho docente na educação de crianças pequenas, é pertinente ressaltar que os dados produzidos destacaram a *maternagem* dentre os saberes adquiridos pelos sujeitos desta pesquisa.

Dessa forma, cabe questionar como este saber específico (a maternagem) pode ser desenvolvido a partir do estágio? Aqui entra em cena o que Miranda e Martins (2007) destacam, quando nos informam que esta é uma função materna, que pode ser realizada por outra pessoa e que seu exercício requer aprendizagem, que no caso do educador, dentro de suas funções, deverá desenvolver habilidades para pautar suas ações na construção desse papel, ou seja, apropriar-se deste saber para realizá-lo quando preciso.

Mesmo que nas entrelinhas, o ato da *maternagem* esteve presente na fala dos sujeitos, que se referiram a ele como um dos mais importantes aprendizados. A partir da maternagem, destacaram a importância da *afetividade*, em especial quando se referiam ao vínculo estabelecido com as crianças, destacando a percepção da *peculiaridade* que cada uma tem.

Dessa forma concluo que aproximar-se desses saberes e reconhecê-los como fundamentais para o trabalho com crianças pequenas, mostra-nos, indubitavelmente, a relevância que estágio teve para estes sujeitos. Fora o contexto familiar, caso estes sujeitos fossem pais, onde mais eles poderiam ter esta aproximação e relação com estes saberes específicos referentes à educação de crianças pequenas?

Durante a fala dos Estagiários, ainda foi possível concluir que os mesmos, conseguiram compreender que é possível e necessário, permitir que a criança nos fale sobre as suas vivências, seus desejos, seus receios, ou seja, perceberam que elas também têm a necessidade de serem ouvidas.

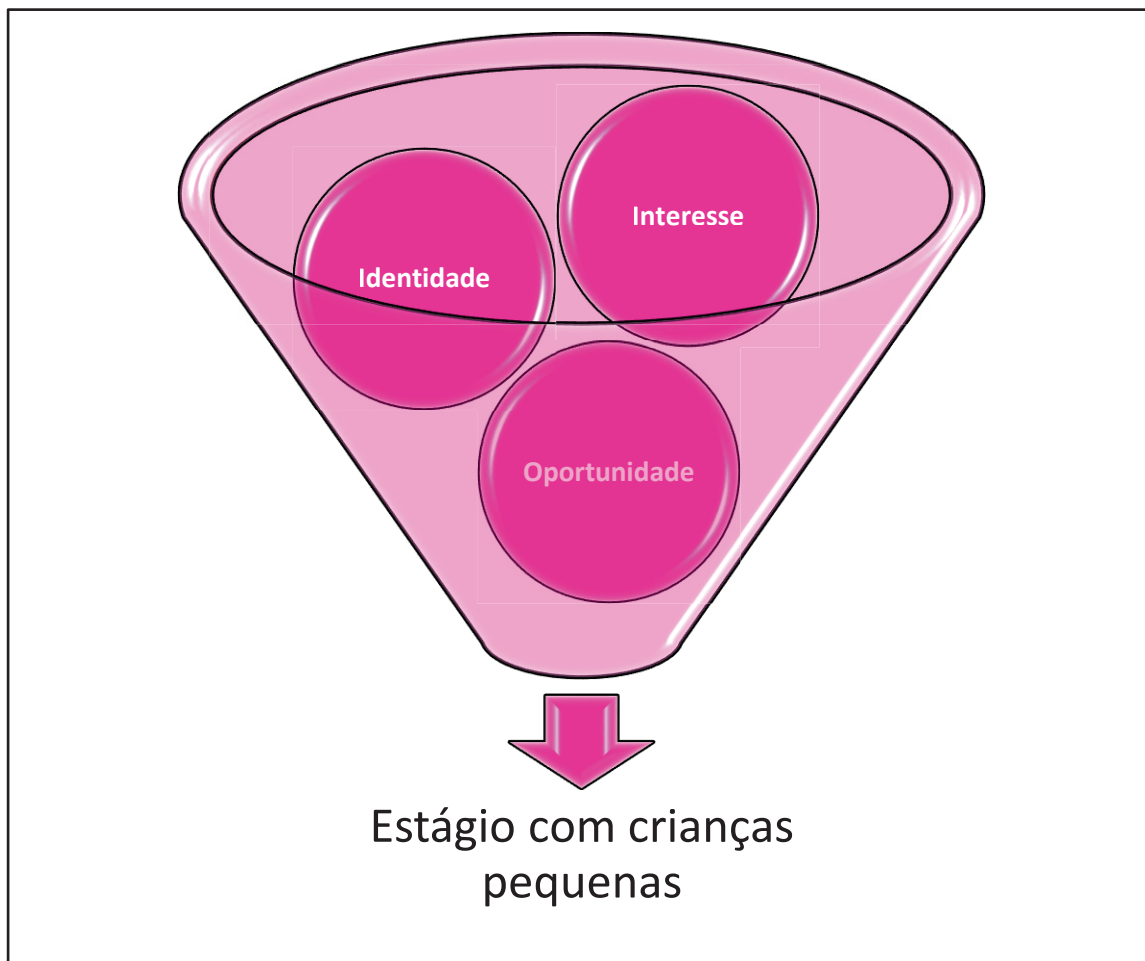
Sendo assim, compartilho a ideia de que

A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71)

Nesse sentido, é possível destacar que cada criança é um sujeito, com suas necessidades e características particulares. Esta deve ser respeitada e compreendida como única e essa essência primordial no trabalho com crianças, os Estagiários demonstraram ter compreendido.

Para chegar aos saberes aprendidos pelos sujeitos deste estudo neste estágio com crianças pequenas, é válido identificar o que os mobilizou a realizar esta vivência e para isto, apresento a Figura 6.

FIGURA 6 – PALAVRAS MOBILIZADORAS PARA O INÍCIO DO ESTÁGIO COM CRIANÇAS PEQUENAS DA PESQUISA “O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE FALAM ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ”.



Fonte: O autor (2019).

A Figura 6 nos mostra a correlação de três palavras-chave, utilizadas pelos próprios Estagiários, que sintetizam o porquê de começarem estagiar com crianças pequenas. *Interesse* é uma delas e está inteiramente relacionada ao fator primeiro, no que se trata de iniciar o referido estágio, tanto que dois dos sujeitos deste estudo referiram que estagiar com crianças pequenas já fazia parte dos objetivos deles enquanto professores em formação.

Outro termo em destaque é *Identidade*, visto que o estagiário que trouxe esta palavra referiu identificar-se com o processo educativo de crianças pequenas, tanto que por conta disso, fez Magistério no Ensino Médio e desde o início do curso de Licenciatura em Educação Física já pretendia estagiar nesta etapa da Educação Básica.

A terceira palavra mencionada em relação ao motivo do início do estágio foi *Oportunidade*, que no contexto das falas dos sujeitos, refere-se à circunstância surgida que os possibilitou estreitar a vivência na educação de crianças pequenas.

Os motivos que levaram os sujeitos a iniciarem o estágio dão indícios de que estes estavam dispostos a adquirir novos saberes e isso nos remete à relação epistêmica com o saber (Charlot, 2000), que preconiza que o sujeito por sua condição humana está predisposto à aprendizagem. Assim, aprender

Significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo. [...] é passar do não domínio para o domínio e, não, constituir um saber-objeto. Trata-se, dessa vez, porém de dominar uma relação e não, uma atividade: a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros reciprocamente. Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso em situação. Assim, chamamos esse processo epistêmico distanciação-regulação (CHARLOT, 2000, p.70).

Sendo assim, conclui-se que para eles, ficou visível que o ser professor de crianças pequenas está para além de simplesmente ensinar. Tanto que todos os sujeitos da pesquisa relataram situações de afetividade, proximidade e cuidado com as crianças. Neste sentido, o professor de crianças pequenas, aparece na fala dos Estagiários como amigo, ou como alguém da família, de tanto que perceberam o vínculo afetivo com as crianças.

Como única figura adulta masculina presente na sala onde ficavam, os Estagiários também perceberam que eram vistos pelas crianças como exemplos a serem seguidos e como autoridade.

Outro aspecto que não posso deixar de enfatizar, visto que ao longo deste estudo discuti sobre a presença do professor homem em território de trabalho majoritariamente feminino, foi o não registro de falas em relação ao desconforto dos sujeitos neste espaço educacional.

O estudo realizado destaca que as falas registradas neste viés, do professor homem em um espaço considerado como feminino, referiram-se à autoridade que os sujeitos representavam em sala com as crianças, à força e à possibilidade de criação de laços afetivos com aquelas crianças desprovidas de figuras masculinas em casa.

Certamente ainda há muito o que pesquisar acerca da chegada do professor do sexo masculino na educação de crianças pequenas, uma vez que ainda nos dias atuais, não muito raro presenciamos e percebemos indivíduos indignados ao se depararem com homens educando essas crianças. Ele, o professor homem, quando exerce um trabalho que envolve cuidado com pequenos, quase sempre sofre com preconceito, com os estigmas culturais e falta de conhecimento, quando naquele momento, naquele espaço, o olhar deveria estar voltado para o viés profissional e não pessoal.

Neste sentido, é pertinente destacar o que “o gênero é um fator de influência, no entanto, para as crianças o mais importante não é ter um professor ou professora, mas um profissional que lhes propicie experiências significativas” (SOUSA, 2015, p. 15).

No que se refere às experiências significativas, destaco que os sujeitos desta pesquisa, enfatizaram algumas vezes acerca do entusiasmo das crianças quando estes brincavam com elas e quando tinham oportunidade de organizar e desenvolver atividades para elas, pois percebiam que as experiências que estavam sendo proporcionadas eram significativas. Um dos Estagiários até comentou que era a hora em que levavam a Educação Física para fora aula de Educação Física.

Em tese, finalizo esta pesquisa considerando que as relações do professor do sexo masculino na educação de crianças pequenas se pautam nas relações com o saber (epistêmica, identitária e social), que devem estar presentes de forma conjunta, possibilitando um aprender para além da dominação do saber-objeto, ou seja, não permitindo a redução da aprendizagem a algo “concreto”, e aqui destaco a maternagem.

Também ressalto a pertinência e necessidade de mais pesquisas que possam contribuir para este debate, visto que ainda são poucos os estudos existentes acerca da presença do professor homem na educação de crianças pequenas, em especial professores de Educação Física do sexo masculino.

Para finalizar, destaco que utilizei a cor rosa neste estudo porque se defendo que o trabalho docente na educação de crianças pequenas pode ser realizado tanto por professores quanto por professoras, considero pertinente mostrar que não há problema em usar a cor considerada por muito tempo como feminina.

*Cor-de-rosa
Está no rosário
Na begônia
No boto solitário
Da Amazônia*

*Está nas margens
De dezembro
E nas coisas da infância
Que ainda me lembro*

*Está na roupa
Das meninas recém-nascidas,
Nas bochechas do bebê
Na pantera
Do desenho da tevê*

*Cor-de-rosa
É o vôo do flamingo
O miolo do figo
As tardes de domingo
O leite com groselha
A gola desbotada
De uma camisa
Vermelha e velha.*

*Cor-de-rosa
É cor de doce
E doce seria,
Se cor
Não fosse*

Lalau e Laurabeatriz, 1997.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Cortez, 1998.
- ALVES, Rubem. Se eu fosse ensinar. In: ANDREATO, Elifas; ANDREATO, Bento Huzak (coord). *O Melhor Almanaque Brasil de Cultura Popular*. 2004.
- AZEVEDO, Guilherme. *Educação Infantil é lugar de homem?* Eles mostram que sim. UOL, SP. 02/09/17. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/09/02/educacao-infantil-e-lugar-de-homem-eles-mostram-que-sim.htm>. Acesso: 13 março de 2018.
- BADINTER, Elisabeth. *XY: Sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas – a infância*. São Paulo: Planeta Editorial, 2002.
- CAMARGO, Michaela. *O encantamento pela docência na educação infantil: um estudo com acadêmicos de educação física do PIBID/Capes-UFPR (2012-2014)*. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- CAMPOS, Maria Malta. *A mulher, a criança e seus direitos*. Cadernos Pesquisa. No 106, p 117-127, março/1999.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e Trabalho Docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloisa Buarque (orgs.). *Horizontes Plurais: novos estudos do gênero no Brasil*. São Paulo: FCC – São Paulo: Ed. 34, 1998, p. 379-409.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- _____. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, 2011, p. 99-117.
- _____. Vozes masculinas numa profissão feminina. *Revista Estudos Feministas*, São Paulo. v. 6, n. 2, p. 406-424, 1998.
- CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. São Paulo, USP, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP, 1996.
- _____. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CORSARO, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda Müller; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. *Caderno Pedagógico: Movimento*. Curitiba: SME, 2009 – 104 p. (Cadernos pedagógicos de educação infantil, 3).

CRUZ, Elizabeth Franco. Quem leva o Nenê e a Bolsa? o masculino na creche. In: Arilha, M. et all (orgs.). *Homens e Masculinidades: outras palavras*. São Paulo: Ecos/34, 1998.

DAHLBERG, G. MOSS, P e PENCE, A. *Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernistas*. Porto Alegre, Artmed. 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*. São Paulo, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, agosto/2002.

FERREIRA, José Luiz. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na educação rural*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FINCO, Daniela. *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tese (Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo – USP, 2010.

GALLO, Sandra Cristina. Cuidar e educar na Educação Infantil. In: *Anais do III Seminário de Biodiversidade e Agroecossistemas Amazônicos*. Alta Floresta. MT. 2015

GARANHANI, Marynelma Camargo. *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. 2004. 155 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A Docência na Educação Infantil: uma proposta de formação de professores no Programa LICENCIAR e PIBID/CAPES da UFPR. In: TEODORA, Romilda; GARANHANI, Marynelma Camargo. *A Sociologia da infância na formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOELLNER, Silvana V. "A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade". *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GORZONI, Silvia de Paula e DAVIS, Claudia. O conceito de Profissionalidade Docente nos Estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*. V. 47, n. 166, p. 1396-1413. Out/dez. 2017.

JAEGER, Angelita Alice & JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na Educação Infantil. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 25(2): 562, maio-agosto/2017.

LALAU; Laurabeatriz. *Uma cor, duas cores, todas elas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

LERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. In: *Revista Escola de Enfermagem*. USP vol.35 no.2 São Paulo Jun 2001.

LOMONACO, B. P. A escola rural: entre a internet e os sacis. In: DIEB, M. (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. P. 39 – 74.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: contexto, 1997. P.443-481.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). *Criança pede respeito: temas em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MARTINS FILHO, Altino José. *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil*. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

MEDRADO, Benedito e LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Estudos Feministas*, Florianópolis-SC, 16 (3), p. 809-840, set./dez., 2008.

MELLO, Ana Maria. Reconhecendo as contradições entre crianças, famílias e educadores: a construção da intimidade. In: MELLO, Ana Maria. et al. (org.). *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 177-188.

MEYER, Dagmar Estermann. "Gênero e Educação: teoria e política". In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-27.

MIR, Angélica Galvani. *Professoras de crianças pequenas: especificidade de uma profissão feminina*. Trabalho de conclusão de curso (graduação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2005.

MIRANDA, M. A.; MARTINS, M. de S. Maternagem: Quando o bebê pede colo. Vol. 2. In: SANTOS, G. A. (org). *Coleção Percepções da Diferença*. Negros e Brancos na Escola. 1ª ed. São Paulo, MEC, 2007.

MORGAN, David L. *Focus Group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series – Vol 16. Second Edition - Sage Publications. 1997.

NADOLNY, Lorena de Fátima e Garanhan, Marynelma Camargo. Ser Professor(a) de Criança Pequena: As Dimensões da Docência na Educação infantil. In: FERREIRA, Jaques de Lima (Org.). *Formação de Professores em Diferentes Níveis e Modalidades de Educação e Ensino*. Curitiba: Appris, 2017. p. 49-70.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O ensino público*. – Brasília – Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. *Professor Homem: o estrangeiro na Educação Infantil*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

PLAISANCE, Eric. *Para uma sociologia da pequena infância*. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, Apr. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 jul.2018.

PERETTO, Karine Inae Moreira e VALENTE, Maria Luisa Louro de Castro. Pensando a adoção olhando a maternagem. In: *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 10, n. 1, p.70-96, jan/jun 2013.

RAMOS, Wallace Kassio de Lima. *Professor homem na Educação Infantil: estado da arte sobre estudos realizados no período de 2005 a 2017*. Monografia (Curso de Licenciatura em Educação Física) Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR. 2018

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, n. 9, Nova Série, p. 79-87, 1998.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. Dissertação Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero na creche*. Caxambu, MG: ANPED. G.T Educação das crianças de 0 a 6 anos - G.T. 07, 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância*. Pro-Posições, Campinas-SP, vol. 14, nº. 3 (42), p. 67-87, set./dez., 2003.

_____. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: S.O.S Corpo, 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1737847/mod_resource/content/1/Scott_g%C3%BAnero%20uma%20categoria%20%C3%BAtil%20para%20a%20an%C3%A1lise%20hist%C3%B3rica.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SILVA, Peterson Rigato da. *Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, 2014.

SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da Silva. A profissionalidade dos professores de Educação Infantil e a função de cuidar-educar as crianças. *Nuances: estudos sobre Educação*., Presidente Prudente – SP, v.25, n. 3, p. 207-224, set/dez. 2014.

SOUSA, José Edilmar de. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. In: *Anais da 37ª ANPED*. Florianópolis: SC. 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. SP: Vozes, 2005.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: Kramer, S. (Org.). *Profissionais de Educação Infantil*: gestão e formação. 2. Imp. São Paulo: Ática, 2010. P. 66-86.

TONIETTO, Marcos Rafael. *Práticas pedagógicas de professores da educação física escolar com crianças pequenas*: um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná. 2018. 163f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

VEIGA, Luciana. & GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*. Campinas, vol.7, nº 1, pp.1-15, 2001.

VENTURINI, Ângela Maria & TOMASI, Katia Barroso. A Feminização na Educação Infantil: uma questão de gênero. In: *TEC*, 8ª edição, Ano V, Volume 1, Nº 1, 2013. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/index.php/edutec>

Site oficial da ANDIFES. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/mob-academica/> , acessada em 21/10/2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que _____, portador do RG _____, participou como sujeito de pesquisa, de um estudo de Mestrado em Educação da UFPR, fazendo, portanto, parte do grupo focal realizado no dia 15/08/2018 no período da tarde. A pesquisa está sendo realizada pelo mestrando Wallace Kassio de Lima Ramos, sob orientação da Professora Doutora Marynelma Garanhani, integrante da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Curitiba, 15 de agosto de 2018.

Wallace Kassio L. Ramos
Mestrando em Educação - UFPR

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA

Prezado Senhor,

Convidamos o Sr.(a). a participar da pesquisa que contribuirá para a produção de dados para a dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, do aluno Wallace Kássio de Lima Ramos, sob orientação da Professora Doutora Marynelma Garanhani e cuja temática se constitui em compreender, por meio da fala dos acadêmicos do sexo masculino de Licenciatura em Educação Física da UFPR, sobre as relações docentes na educação de crianças pequenas.

Sua identificação (nome) nesta pesquisa é opcional e sua resposta estritamente confidencial. Na realização do grupo focal você será convidado a responder questões que permitirão ao pesquisador compreender, conhecer e analisar como ocorrem as relações docentes dos acadêmicos do sexo masculino de Licenciatura em Educação Física da UFPR na educação de crianças pequenas a partir do estágio realizado nas turmas dessas crianças, fazendo dessa forma, parte da população/amostra desta pesquisa.

I. INTRODUÇÃO – JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Pode-se destacar que a educação escolar de crianças é considerada um trabalho de mulheres, afinal, *“quem irá aplicar no dia-a-dia, no interior das escolas, os novos métodos, serão as mulheres professoras?”* (CARVALHO, 1998, p. 3). E de acordo com Louro (1997) é possível identificar algumas transformações sociais no Brasil, que ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas aos poucos, o seu predomínio como docentes.

Nesta investigação considero pertinente verificar quais as relações docentes do professor do sexo masculino na educação de crianças pequenas e para isso os sujeitos desta pesquisa são futuros professores de Educação Física, acadêmicos da UFPR, que estagiam/estagiaram no referido contexto educacional em um colégio particular de Curitiba.

II. SOBRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA:

Objetivo Geral:

Compreender, por meio da fala dos acadêmicos do sexo masculino de Licenciatura em Educação Física da UFPR, sobre as relações docentes na educação de crianças pequenas.

Objetivos Específicos:

- Identificar o que mobilizou acadêmicos da Licenciatura em Educação Física a realizarem estágio com crianças pequenas;
- Analisar na fala de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física, a compreensão do que é ser professor de crianças pequenas.

III. PROCEDIMENTOS:

Utiliza-se como recurso metodológico a abordagem qualitativa de viés interpretativo. A presente pesquisa está sendo desenvolvida entre os meses de março a dezembro de 2017 e janeiro a dezembro de 2018 e está dividida em três fases principais: a) fundamentação teórica sobre a relação docente do professor do sexo masculino na educação de crianças pequenas; b) estudo de campo por meio da realização do grupo focal com os participantes selecionados; c) transcrição e tratamento dos dados, apresentação e discussão dos dados organizados para a dissertação.

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa será um roteiro para o grupo focal produzido e adequado pelo pesquisador conforme a realidade dos participantes selecionados. O grupo focal será realizado *in loco* (nos locais selecionados pelos participantes) com agendamento prévio e participação direta do pesquisador do projeto não havendo necessidade de deslocamento.

IV. RISCOS E BENEFÍCIOS:

A referida pesquisa se propõe realizar a efetivação do grupo focal, portanto, podem ser considerados riscos o fato do mesmo provocar algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados; tomar o tempo para responder participar do grupo focal. Nesses casos, as medidas/providências tomadas serão: a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, roteiro do grupo focal, bem como do texto final (dissertação). A minimização de desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. O pesquisador estará preparado para a aplicação de técnicas de produção dos dados. Ficará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantirei a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelos entrevistados. Assegurarei a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro.

Quanto aos benefícios, entendo que esta pesquisa oferecerá subsídios importantes acerca da relação docente do professor do sexo masculino na educação de crianças pequenas, através da fala dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da UFPR que estagiam/estagiaram em turmas de crianças no referido contexto, o que consistirá no acesso a dados levantados durante a prática docente (estágio), já que durante esta licenciatura, o contato com a educação de crianças pequenas ainda delimita-se a uma disciplina, denominada *A Educação Física em Contextos Educativos I*.

V. SIGILO, PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:

As informações coletadas neste estudo serão armazenadas em uma base de dados acessível apenas ao pesquisador envolvido. Se as informações adquiridas a partir do grupo focal forem publicadas, o entrevistado não será nominalmente identificado, a menos que autorize tal publicação. Ao conceder informações durante o grupo focal, o entrevistado autoriza o pesquisador responsável por este estudo a disponibilizar os dados à Universidade Federal do Paraná para fins de estudos científicos. O pesquisador garante a confidencialidade dos dados pessoais.

VI. COMPENSAÇÃO/CUSTOS:

A participação dos entrevistados nesta pesquisa não gerará remuneração ou custo aos mesmos, uma vez que o local da participação no grupo focal será selecionado pelo participante não havendo necessidade de deslocamento.

Haverá garantia ao participante de indenização e ressarcimento pelo eventual dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.

VII. PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA:

A participação dos entrevistados nesta pesquisa é voluntária e o mesmo possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, além de poder acessar o consentimento sempre que solicitado.

VIII. CONTATOS E DÚVIDAS:

O responsável por esta pesquisa é o mestrando Wallace Kassio de Lima Ramos, estudante do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. O estudante acima mencionado estará disponível para esclarecer qualquer dúvida sobre a minha participação neste estudo. Para maiores informações, sendo possível entrar em contato com o mesmo por meio do telefone número (41) 99770-5658 ou pelo e-mail: wklramos@gmail.com

Eu li as informações acima e ao assinar este termo concordo em participar desta pesquisa e afirmo ter recebido por escrito uma via assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável.

Assinatura do participante/entrevistado:

Assinatura do pesquisador coletor dos dados:

Responsável pela pesquisa.

Wallace Kassio de Lima Ramos

APÊNDICE C

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Boas vindas, apresentação da Pesquisa e orientações.

Preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Combinados.

Rodada de apresentação: falar nome, em que período estão aqui na faculdade e quais experiências tem no que se refere aos estágios já realizados.

Perguntas:

- O que mobilizou vocês a realizarem o estágio com a educação de criança pequena?
- E a partir dessas experiências que vocês tiveram como estagiários, hoje vocês conseguem dizer se conseguem se ver como professor nesse contexto?
- Para vocês o que é ser professor de criança pequena?
- Quais aprendizagens adquiridas neste estágio, o que vocês destacariam?
- Durante o estágio, teve alguma dificuldade? Qual?
- como que vocês imaginam que as crianças pequenas, as quais vocês tiveram a experiência de estagiar, veem vocês como professor?

Lanche de confraternização.